

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ricardo Jorge Carvalho e Pereira

**Contributo da Avaliação Institucional Escolar
Para a Melhoria da Prestação do Serviço
Educativo**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ricardo Jorge Carvalho e Pereira

**Contributo da Avaliação Institucional Escolar
Para a Melhoria da Prestação do Serviço
Educativo**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Ricardo Jorge Carvalho e Pereira

Endereço Electrónico: rijcp@sapo.pt

Telefone: 917644064

N.º do Bilhete de Identidade: 9595596

Título da Tese de Mestrado:

CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR PARA A MELHORIA DA PRESTAÇÃO DO
SERVIÇO EDUCATIVO

Orientador:

Professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE
INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho à Ariana, ao Rodrigo e à minha esposa Sandra

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá, orientador desta dissertação, pela total disponibilidade, a confiança que em nós depositou, a abertura às propostas apresentadas e o elevado rigor que foram fundamentais para alcançar o propósito a que nos propusemos;

Ao Professor Doutor Licínio Lima, o nosso reconhecimento, pela inspiração que incutiu, aos Professores Doutores Almerindo Janela Afonso e José Augusto Pacheco e às Professoras Doutoradas Palmira Alves e Fernanda Martins pelos momentos de reflexão ao longo do ano curricular e apoio demonstrado. Aos restantes Professores Doutores por terem suscitado interesse pela investigação e pelas oportunidades de aprendizagem que permitiram o empreendimento desta tarefa;

À Direcção do agrupamento, o nosso sincero agradecimento pelo apoio prestado e também aos entrevistados que, amavelmente, acederam a colaborar connosco;

À família pelo apoio, carinho, preocupação e colaboração;

Por último, agradeço aos meus filhos, à Ariana e ao Rodrigo, a quem, em determinadas alturas do nosso trabalho, privamos da atenção, carinho e paciência que tão cuidadosamente souberam compreender, por tudo aquilo que são e a eles expressei todo o meu amor.

Muito especialmente, à minha querida esposa Sandra pelo seu incondicional apoio.

«CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR PARA A MELHORIA DA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO».

Ricardo Jorge Carvalho e Pereira
Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Avaliação
Instituto de Educação da Universidade do Minho

Resumo

Nos últimos anos, entre nós, a avaliação institucional escolar tem tido um crescente protagonismo no contexto das políticas educativas. Este facto tem conduzido à concretização de vários modelos de avaliação de escolas e, desde dois mil e seis, o programa Avaliação Externa das Escolas está no terreno, tendo-se concluído, no presente ano, o 1º ciclo desta avaliação, que abrangeu a totalidade das escolas portuguesas, pelo que procuramos com este estudo conhecer se a Avaliação Institucional contribui para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Este trabalho tem como objecto de estudo a Avaliação Institucional, nas suas modalidades externa e interna. Procura mobilizar um quadro conceptual caracterizando diferentes perspectivas da Avaliação Institucional e problematizar alguns conceitos relevantes para análise das organizações educativas, tais como a autonomia; o projecto; a qualidade; a participação ou a liderança, revisitam-se os normativos que enquadram a Avaliação Institucional e abordam-se as teorias organizacionais de estudo da escola, acolhendo no quadro conceptual as propostas de Gareth Morgan, Bolman e Deal, Tony Bush, Jorge Adelino Costa e, principalmente, de Per-Erik Ellstrom e o seu Modelo das “quatro faces”, construído tomando por referências duas dimensões fundamentais: os objectivos e as tecnologias.

A Metodologia adoptada privilegia uma abordagem de tipo qualitativo, conferindo grande centralidade à análise de conteúdo, pelo que foram construídas categorias analíticas para posterior aplicação ao *corpus* de análise – Relatório de Avaliação Externa; Relatório de Avaliação Interna e entrevistas a nove elementos participantes no painel de entrevista da avaliação externa.

A análise dos dados aponta para uma relação débil entre a Avaliação Institucional e a melhoria na prestação do serviço educativo, traduzida em medidas pontuais, sem “evidências” consistentes.

Palavras-Chave: Avaliação; Avaliação Institucional; Avaliação Externa; Avaliação Interna; Auto-Avaliação; Autonomia; Qualidade; modelos de avaliação; Concepções Organizacionais de Escola; Teorias Organizacionais

«CONTRIBUTION OF INSTITUTIONAL SCHOLASTIC EVALUATION FOR THE IMPROVEMENT OF SERVICES WITHIN THE EDUCATIONAL SERVICE ».

Ricardo Jorge Carvalho e Pereira

Masters in Education Sciences in the specialty of Evaluation

Instituto de Educação da Universidade do Minho

Abstract

In the last few years, for us, institutional scholastic evaluation has had a growing protagonism within the context of education policies. This fact has led to the fulfilment of several evaluation models for schools, and since two thousand and six, the External School Evaluation program has been deployed, thus being concluded, in the present year, the 1st cycle of this evaluation, which has encompassed the totality of Portuguese schools, therefore we seek through this study to discover if Institutional Evaluation contributes to the improvement of education service providing.

This work has as its object of study Institutional Evaluation, in its external and internal modalities. It seeks to mobilize a conceptual framework characterizing different perspectives of Institutional Evaluation and question some concepts which are relevant to the analysis of educational organizations, such as autonomy; the project; quality; participation or leadership, the norms that frame Institutional Evaluation are revisited and organisational theories for school study are approached, welcoming into the framework proposals by Gareth Morgan, Bolman and Deal, Tony Bush, Jorge Adelino Costa and mainly, by Per-Erik Ellstrom and his “four faces” Model, constructed by taking as reference two essential dimensions: goals and technologies.

The adopted methodology privileges a qualitative type approach, giving content analysis a central role, and so analytical categories, for later application to the corpus of analysis, were constructed – External Evaluation Report; Internal Evaluation Report and interviews with nine participating elements in the external evaluation interviewing panel.

The data analysis points to a weak relationship between institutional Evaluation and the improvement of education services providing, translated in punctual measures, without consistent "evidences".

Key-words: Evaluation; Institutional Evaluation; External Evaluation; Internal Evaluation: Self- Evaluation; Autonomy; Quality; evaluation models; School Organisational concepts; Organisational Theories

INTRODUÇÃO	1
1. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	4
2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	5
1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	6
 CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA: UM OLHAR SÓCIO- HISTÓRICO	 9
1. PERSPECTIVAS DA EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO	11
1.1. Época da Reforma - Eficiência e Testes/ 1ª Geração - Medição – (Até 1930).....	12
1.2. Época de Tyler/ 2ª Geração - Descrição (1930 – 1945).....	15
1.3. Inocência (1946 – 1957)	16
1.4. Expansão (1958 – 1972)	17
1.5. Profissionalização - 3ª Geração -Juízo e valoração (1973 – 1983)	17
1.6. Época da Expansão e Integração - 4ª Geração - Avaliação Construtivista Respondente (a partir de 1983).....	19
2. PERCURSOS DA AVALIAÇÃO EM PORTUGAL	23
 CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	 27
1. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	29
2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR.....	31
2.1. Avaliação Externa e a Avaliação Interna	42
2.2. Avaliação Externa	43
2.3. Avaliação Interna.....	44
2.4. Avaliação Interna e Auto-Avaliação	45
3. ENQUADRAMENTO LEGAL.....	47
4. CONCEITOS RELEVANTES PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	49
4.1. Autonomia	49
4.2. Projecto	51
4.3. Qualidade	53
4.4. Participação	59
 CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES ORGANIZACIONAIS DE ESCOLA	 63

1. As “LENTES” SOBRE A ESCOLA – TEORIAS ORGANIZACIONAIS.....	65
1.1. As “Lentes” de Morgan	65
1.2. As “Lentes” de Bolman and Deal.....	67
1.2.1. Estruturais	68
1.2.2. Recursos humanos	68
1.2.3. Político	68
1.2.4. Simbólica.....	69
1.3. As “Lentes” de Tony Bush.....	70
1.3.1. Na perspectiva da gestão	70
1.3.1.1. Modelos Formais	71
1.3.1.2. Modelos Colegiais.....	72
1.3.1.3. Modelos Políticos.....	73
1.3.1.4. Modelos Subjectivos	75
1.3.1.5. Modelos Ambiguidade.....	76
1.3.1.6. Modelos Culturais.....	78
1.3.1. Na perspectiva da Liderança	79
1.3.1.1. A Liderança Gestionária	82
1.3.1.2. A Liderança Participativa.....	82
1.3.1.3. Liderança Transformacional.....	82
1.3.1.4. A Liderança Pós-moderna	82
1.3.1.5. Liderança interpessoal.....	82
1.3.1.6. Liderança Contingente	82
1.3.1.7. Liderança moral	83
1.4. As “Lentes” de Jorge Adelino Costa.....	83
1.4.1. A Escola como Empresa.....	83
1.4.2. A Escola como Burocracia.....	84
1.4.3. A Escola como Democracia.....	85
1.4.4. Escola como Arena Política	86
1.4.5. A Escola como Anarquia	86
1.4.6. A Escola como Cultura	86
2. As “LENTES” DE PER-ERIK ELLSTROM.....	88
2.1. Modelo Burocrático	89
2.2. Modelo de Sistema Social.....	89
2.3. Modelo de Sistema Político.....	89
2.4. Modelo Anárquico	90
2.4.1. A Anarquia Organizada.....	90
2.4.2. Metáfora do Caixote do Lixo	90

2.4.2. Sistema debilmente articulado	91
CAPÍTULO IV - MODELOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR	93
1. DOIS MODELOS DE AVALIAÇÃO EM COMPARAÇÃO	95
1.1. O Modelo CIPP e o Modelo Respondente	95
1.1.1. Cotejo de modelos	97
1.1.2. Continuidades e Descontinuidades entre Modelos	98
1.1.2.1. A definição de Avaliação	98
1.1.2.2. Os destinatários da avaliação	99
1.1.2.3. Processos de implementação dos modelos	101
1.1.2.4. Para uma síntese	103
2. OS MODELOS DE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL	107
2.1. Modelos Com Carácter de Proposta ou de Adesão Voluntária	107
2.1.1. O Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)	107
2.1.2. Projecto Qualidade XXI (1999-2002)	108
2.1.3. O Projecto “Melhorar a Qualidade” (2000 – 2011)	109
2.1.4. Programa AVES (2000-...)	110
2.2. Avaliação Externa com caracter de Imposição	112
2.2.1. Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)	112
2.2.2. A Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas (2004 – 2006)	116
2.2.3. A Avaliação Externa das Escolas (2006 – ...)	119
2.2.4. O Qualis (2000-2011)	129
2.3. Outras práticas de Avaliação	130
2.3.1. PAR	130
2.3.2. ARQME	131
CAPÍTULO V – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	135
1. A PROBLEMÁTICA	137
2. OBJECTIVOS DO ESTUDO	138
3. <i>CORPUS</i> DO ESTUDO	139
4. METODOLOGIA DE ANÁLISE	140
4.1. Categorias de Análise	141
5. GUIÃO DAS ENTREVISTAS	147
5.1. O porquê de um Estado-Avaliador	147
5.2. Que concepção de organização explicita ou implícita	147

5.3. Que considerações sobre a autonomia do agrupamento de escolas.....	147
5.4. Como se processa a Avaliação “Interna”	147
5.5. Como se processou a Avaliação Externa das Escolas	147
5.6. Qual o contributo da Avaliação Institucional para a melhoria do serviço educativo....	148
5.6.1. Qual o contributo da Avaliação Interna para a melhoria do serviço educativo.....	148
5.6.2. Qual o contributo da Avaliação Externa para a melhoria do serviço educativo	148
5.7. Que relações subsistem entre as duas modalidades de avaliação.....	148
5.8. Avaliação e Documentos Orientadores	148
6. CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E RAZÕES DAS OPÇÕES	148
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	149
PARTE I	151
1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DESAFIO.....	151
2. ANÁLISE GLOBAL DO RELATÓRIO DE AEE DA ESCOLA	152
3. ANÁLISE POR DOMÍNIO DO RELATÓRIO DE AEE DA ESCOLA	154
3.1. Resultados	154
3.2. Prestação do serviço educativo	155
3.3. Organização e Gestão Escolar.....	156
3.4. Liderança.....	156
3.5. Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento.....	157
4. ANÁLISE GLOBAL DOS FACTORES DE PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO DO RELATÓRIO DE AEE DA ESCOLA	158
4.1. Avaliação Por Factor - Prestação do serviço educativo	159
4.1.1. Factor - Articulação e sequencialidade	159
4.1.2. Factor - Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula	160
4.1.3. Factor - Diferenciação e apoios.....	161
4.1.4. Factor - Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem	162
4.2.COMPARAÇÃO DA ANÁLISE POR FACTOR E A ANÁLISE GLOBAL DO RELATÓRIO DA AEE DO AGRUPAMENTO DESAFIO	163
5. ANÁLISE GLOBAL DO RELATÓRIO DE AI DA ESCOLA	164
5.1. Introdução.....	165

5.2. Conclusões – Alunos	166
5.3. Conclusões – EE	167
5.4. Conclusões – Docentes	168
5.5. Conclusões – Assistentes	169
5.6. Conclusões do Relatório de Avaliação Interna.....	169
6. CONFRONTO DE RELATÓRIOS (AEE/AI).....	170
7. ANÁLISE DOCUMENTAL	171
7.1. A Avaliação na Escola - Actas e outros documentos.....	171
7.1.1. Departamento A.....	172
7.1.1.1.Auto-Avaliação de Escola	172
7.1.1.2.Avaliação Externa das Escolas	172
7.1.2. Departamento B	173
7.1.2.1.Avaliação Externa das Escolas	173
7.1.2.2.Auto-Avaliação de Escola	173
7.1.3. Departamento C	173
8. O REGULAMENTO INTERNO	174
9. O DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA A AEE.....	174
10. ACTAS DE CONSELHO PEDAGÓGICO	175
10.1. Avaliação Externa das Escolas.....	175
10.2. Auto-Avaliação de Escola.....	176
11. ACTAS DE DEPARTAMENTOS CURRICULARES E CONSELHO DE DOCENTES	177
11.1. Avaliação Externa das Escolas.....	177
11.2. Auto-Avaliação de Escola.....	177
12. ACTAS DE CONSELHO GERAL.....	178
12.1. Avaliação Interna	178
12.2. Avaliação Externa das Escolas.....	178
PARTE II	181
2. PERSPECTIVAS DOS INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	181
1.1. Estado-Avaliador.....	181
1.1.1. Razões do Crescente Interesse na Avaliação em Geral e na Avaliação Institucional Escolar em Particular.....	181
1.2. Concepção de Organização Explícita ou Implícita	183
1.2.1. Escola como Empresa.....	184

1.2.2. Avaliação de Empresa na Escola	185
1.2.3. Postura do Director/subdirectores Gestores Intermédios	187
1.3. Importância da Autonomia.....	190
1.3.1. Margens de Autonomia	190
1.3.2. Escala de Autonomia	192
1.3.3. Recursos	192
1.4. O Processo de Avaliação “Interna”	195
1.4.1. Iniciativa	196
1.4.3. Apoio Externo.....	196
1.4.5. Participação.....	197
1.4.5.1.Participação no Processo.....	198
1.4.5.2.Equipa de Avaliação Interna.....	198
1.4.6. Escolha dos Elementos	199
1.4.7. Poder de Decisão.....	199
1.4.8. Papel dos Órgãos de Gestão.....	201
1.4.9. Destinatários.....	202
1.4.10. Divulgação e estratégias para os pais	202
1.4.11. Discussão das Conclusões	203
1.5. Conclusões sobre a Avaliação Interna do Agrupamento Desafio.....	203
1.6. Avaliação Externa das Escolas do Agrupamento Desafio.....	204
1.6.1. Adesão	204
1.6.1.1.Pedido pelo Agrupamento – 1ª Fase	204
1.6.1.2.Convite/ comunicação.....	204
1.6.2. Postura para com a AEE	205
1.6.3. Burocratização.....	207
1.6.4. Consequências psicológicas	208
1.6.5. Escolha dos Painéis	209
1.6.7. Concordância com o relatório de avaliação	211
1.6.7.3.Contraditório	211
1.6.7.4.Divulgação e Discussão dos Resultados da Avaliação	212
1.6.9. Relação Custo/benefício da Avaliação Institucional e Mudança na Avaliação.....	213
2. CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR	217
2.1. Avaliação Interna – Contributo.....	217
2.1.1. Finalidade da Avaliação Interna	217

2.1.2. Medidas Adoptadas.....	219
2.1.3. Evidências	220
2.2. Contributo da Avaliação Interna para a melhoria do Serviço Educativo.....	221
2.3. Avaliação Externa das Escolas - Contributo	222
2.3.1. Medidas Implementadas	223
2.3.2. Evidências	224
2.4. Contributo da Avaliação Externa das Escolas para a Melhoria da Prestação do Serviço Educativo	225
3. AVALIAÇÃO E DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	227
4. CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR - CONCLUSÕES.....	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
BIBLIOGRAFIA	239
ANEXOS	251

Anexos

ANEXO A – EXEMPLO DE GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS E MODELOS DE AVALIAÇÃO	253
ANEXO B – GUIÃO DE ENTREVISTAS	257
ANEXO C- GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE UMA ENTREVISTA	263

Índice de Figuras

FIGURA 1 – RELAÇÃO ENTRE MODELOS PRODUTIVISTAS/ MODELOS ORIENTADOS PARA A DECISÃO/MODELOS COMPREENSIVOS	96
FIGURA 2- INTERDEPENDÊNCIA E A INTEGRAÇÃO GLOBAL -AVES.....	112
FIGURA 3- EAAE - A MATRIZ - EFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS (EAAE):	117
FIGURA 4 - DEZ DIMENSÕES DE EXCELÊNCIA. ADAPTADO DE (HMIE, 2010)	120
FIGURA 5 – RELAÇÃO GOVERNO / AEE / ESCOLA	121
FIGURA 6 – MODELO DE AVALIAÇÃO EXTERNA	123
FIGURA 7- CAMPOS DE ANÁLISE DA AEE	125
FIGURA 8 – MODO DE CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS - ARQME.....	132
FIGURA 9 – MODELO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - ARQME (TERRASÉCA & CAMELO, 2008, PP. 4,5)	133

Índice de Quadros

QUADRO 1 – PERSPECTIVAS DIACRÓNICAS DA AVALIAÇÃO	22
QUADRO 2 - VISÃO GERAL DO FOUR-FRAME MODEL	67
QUADRO 3 - REFORMULAR A LIDERANÇA	69
QUADRO 4 - COMPARA AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS SEIS MODELOS DE TONY BUSH.	79
QUADRO 5 - RELAÇÃO VISÃO/OBJECTIVOS SEGUNDO BEAGLE (1994).....	80
QUADRO 6 - TIPOLOGIA DOS MODELOS DE GESTÃO E LIDERANÇA.....	83
QUADRO 7 - MODELO DE NÍVEIS E DIMENSÕES DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS.....	111
QUADRO 8 - QUADRO-SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA AVALIAÇÃO INTERNA/AUTO-AVALIAÇÃO	195
QUADRO 9 - QUADRO-SÍNTESE DAS CATEGORIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA	204

Índice de Tabelas

TABELA 1 - ABORDAGENS MAIS FORTES DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DENTRO DE UMA TIPOLOGIA (PERGUNTAS/MÉTODOS; MELHORIA/PRESTAÇÃO DE CONTAS; SOCIAL AGENDA SOCIAL/DEFESA), LISTADOS EM ORDEM DE CONFORMIDADE COM AS NORMAS THE PROGRAM EVALUATION STANDARDS (2002).	105
TABELA 2 - CLASSIFICAÇÕES: ABORDAGENS MAIS FORTES DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMA DENTRO DE UMA TIPOLOGIA (PERGUNTAS/MÉTODOS; MELHORIA/PRESTAÇÃO DE CONTAS; SOCIAL AGENDA SOCIAL/DEFESA; ECLÉCTICO), LISTADOS EM ORDEM DE CONFORMIDADE COM AS NORMAS THE PROGRAM EVALUATION STANDARDS (2007).....	105
TABELA 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE	144
TABELA 4 - GRELHA DE ANÁLISE.....	145
TABELA 5 – COMPARAÇÃO DA ANÁLISE POR FACTOR E A ANÁLISE GLOBAL DO RELATÓRIO DA AEE DO AGRUPAMENTO DESAFIO	163
TABELA 6 - CONFRONTO DE RELATÓRIOS (AEE/AI)	170

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - ANÁLISE GLOBAL DO RELATÓRIO DE AEE DA ESCOLA.....	152
GRÁFICO 2 - RESULTADOS	154
GRÁFICO 3 - PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO.....	155
GRÁFICO 4 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	156
GRÁFICO 5 – LIDERANÇA.....	156
GRÁFICO 6 - CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DO AGRUPAMENTO.....	157
GRÁFICO 7 - ANÁLISE GLOBAL DOS FACTORES DE PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO DO RELATÓRIO DE AEE DA ESCOLA.....	158
GRÁFICO 8 - ARTICULAÇÃO E SEQUENCIALIDADE	159
GRÁFICO 9 - ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA LECTIVA EM SALA DE AULA	160
GRÁFICO 10 - DIFERENCIAÇÃO E APOIOS.....	161
GRÁFICO 11 - ABRANGÊNCIA DO CURRÍCULO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES E DA APRENDIZAGEM	162
GRÁFICO 12 - ANÁLISE GLOBAL DO RELATÓRIO DE AI DA ESCOLA.....	164
GRÁFICO 13 - INTRODUÇÃO.....	165
GRÁFICO 14 - CONCLUSÕES – ALUNOS	166
GRÁFICO 15 - CONCLUSÕES – EE.....	167
GRÁFICO 16 - CONCLUSÕES – DOCENTES.....	168

GRÁFICO 17 - CONCLUSÕES – ASSISTENTES	169
GRÁFICO 18 - CONCLUSÕES DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA	169
GRÁFICO 19 - JUSTIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	181
GRÁFICO 20 - ESCOLA COMO EMPRESA	184
GRÁFICO 21 - AVALIAÇÃO DE EMPRESA NA ESCOLA	186
GRÁFICO 22 - POSTURA DO DIRECTOR/SUBDIRECTORES GESTORES INTERMÉDIOS	187

Introdução

Introdução

A Avaliação Educacional configura-se como uma área de interesse para os investigadores, a sociedade em geral e os políticos. A avaliação das aprendizagens é, talvez, a mais conhecida, aquela com que toda a sociedade lida, quase diariamente, e aquela que mais trabalhos tem produzido ao longo dos anos. No entanto, a avaliação educacional engloba outras vertentes, como a avaliação de projectos, a avaliação dos recursos humanos (avaliação de desempenho docente) e a avaliação institucional, vulgarmente conhecida por avaliação de escolas. Esta última, com um desenvolvimento importante, em Portugal, principalmente a partir do início do novo século.

A avaliação institucional releva das pressões, internas e, em grande parte, externas, exercidas sobre a Escola, de índole muito diversificada e de racionalidades não só divergentes, como, muitas das vezes, conflitantes, que nos impelem à rejeição de modelos de avaliação redutores, e como refere Azevedo «a avaliação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico» (2007a).

As pressões exercidas derivam das preocupações inerentes à crescente autonomia, quase sempre só anunciada, das escolas, à cada vez maior importância dada pelas instâncias nacionais e supranacionais e pela sociedade em geral, aos resultados académicos dos alunos e a, necessária, centralidade conferida à avaliação de escolas pelo Ministério da Educação. Concorrem para este «surto de avaliacionite» (Estevão, 2001) a prestação de contas sobre os investimentos na educação, a imagem deteriorada da Escola na sociedade, uma intenção de controlo, uma agenda internacional com uma sobrevalorização da eficácia e eficiência, em prol da competitividade das economias, à melhoria da qualidade da educação, das performances e a uma agenda neoliberal e neoconservadora, mais ou menos explícita, que entre outras questões valoriza estratégias de comparativismo educacional baseadas em rankings de excelência, à livre escolha parental e ao mercado e quase-mercado¹ de serviços educativos.

No âmbito da avaliação educacional, o domínio mais relevante para este trabalho é o da avaliação institucional escolar, a avaliação das organizações educativas. São inúmeras as publicações de trabalhos de investigação sobre modalidades de avaliação institucional, a avaliação externa, avaliação interna e/ou auto-avaliação, que têm servido para ampliar o conhecimento sobre modelos de avaliação e da influência que estes exercem na(s) prática(s) dos estabelecimentos de ensino.

¹ Para uma noção mais detalhada da expressão quase-mercado, ver Afonso, (2010).

A par da curiosidade científica outros factores foram decisivos para optarmos pelo Contributo da Avaliação Institucional enquanto trabalho de investigação, entre os quais destacamos a avaliação institucional (Externa e Interna) levada a cabo no agrupamento de escolas Desafio². A avaliação externa das escolas foi levada a cabo pela IGE, no ano de 2009-2010 e o processo de avaliação interna realizou-se no ano lectivo de 2008/2009.

Perspectivamos a avaliação como uma ferramenta propiciadora de conhecimento, de desenvolvimento das organizações educativas e de uma forma de fortalecimento dos actores, pelo que afastámos, do nosso propósito, qualquer julgamento sobre as pessoas envolvidas nos processos de avaliação institucional. Pretendemos, somente, através deste estudo, contribuir para um maior conhecimento sobre a avaliação institucional desse agrupamento, não sendo passível de generalização e de emissão de juízos de valor sobre uma modalidade ou outra. Importa, sobretudo, criar conhecimento de utilidade para o agrupamento Desafio, no sentido de facultar uma base de reflexão sobre a avaliação institucional.

Para além dos propósitos referidos, interessa-nos sobremaneira as percepções dos actores envolvidos na avaliação institucional do agrupamento, com vista a explicitar qual o impacto da avaliação institucional nos actores e na própria organização na melhoria do serviço educativo.

1. Objectivos da investigação

Este trabalho tem como principal objectivo conhecer o contributo da avaliação institucional escolar para a melhoria da prestação do serviço educativo, nas suas modalidades externa e interna e/ou auto-avaliação, levada cabo pela IGE conjuntamente com um especialista externo à IGE, oriundo do ensino superior, no caso da avaliação externa, e por elementos da organização escolar, no caso da avaliação interna. No decorrer da investigação não menosprezamos outros dados para o conhecimento dos processos e do papel dos vários actores na avaliação institucional. Encerra, também, interesse em (re)conhecer que concepção de organização subjaz nos Relatário de Avaliação

² Optámos por alterar o nome do agrupamento de escolas para proteger quer a sua identidade e quer a dos entrevistados.

Externa do Agrupamento Desafio e Relatório de Avaliação Interna do mesmo Agrupamento. Os conceitos e paradigmas de investigação convocados inserem-se no quadro da investigação qualitativa para obtermos uma compreensão sobre o objecto de investigação. Motiva-nos uma forte vontade de identificar características de operacionalização, no interior da organização, dos processos, quer de avaliação externa, quer de avaliação interna, e conhecer as opiniões dos intervenientes nos processos sobre os mesmos, desvelando as melhorias do serviço educativo e a que modalidades são atribuídas.

É nossa convicção que a modalidade de auto-avaliação, que distinguimos de avaliação interna (Capítulo II), levada a cabo com o envolvimento de todos, poderá conduzir a uma melhoria do serviço educativo, entendendo esta melhoria como um desenvolvimento da organização, na linha do que defende Simons «a auto-avaliação das escolas fornece a base para o desenvolvimento organizacional» (1993, p. 163).

Norteámos a investigação no sentido de compreender qual o contributo da avaliação institucional na melhoria do serviço educativo, sendo de referir que a questão que se coloca é se a avaliação das escolas serve para a melhoria do serviço educativo prestado pela escola; se a Avaliação Institucional do agrupamento está a burocratizar e não a melhorar o serviço educativo e a vivência da e na organização escolar. Assim, construímos uma questão central: Em que medida a Avaliação Institucional contribui para a melhoria da Prestação do Serviço Educativo?

Esta grande questão central desdobra-se nas seguintes questões:

Qual a concepção de organização escolar subjaz nos vários modelos de avaliação implementados em Portugal?

Qual a concepção de escola que subjaz a relatórios de avaliação institucional?

Como se desenvolveram os processo de auto-avaliação e de avaliação externa na escola em estudo (iniciativa, actores envolvidos, dinâmicas da escola, ...)?

Quais as percepções dos actores envolvidos nos processos de auto-avaliação e de avaliação externa sobre o impacto da Avaliação Institucional nas práticas da Organização Escolar?

2. Algumas Considerações Metodológicas

O estudo que desenvolvemos foi predominantemente de natureza qualitativa. Os Modelos de avaliação de escolas implementados em Portugal, o Relatório Final da Actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento Desafio e o Relatório de Avaliação Interna do Agrupamento Desafio foram analisados através da análise de conteúdo a fim de conhecer qual a concepção de organização que lhes subjaz. As entrevistas

realizadas foram, também, objecto da análise de conteúdo para inferir qual a representação que os actores construíram acerca da Avaliação das Escolas. Para satisfazer este desígnio, recorreremos à entrevista semi-estruturada. Esta situa-se no intermédio de dois pólos, a Entrevista Estruturada e Não Estruturada. A entrevista semi-estruturada constitui a variante mais utilizada na investigação social dada a sua flexibilidade em termos do papel do entrevistador e entrevistado, não sendo inteiramente livre e aberta, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Neste tipo de entrevista, o «entrevistador deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar» (Quivy & Campenhondt, 1998, p. 193).

1. Organização do Trabalho

Este trabalho apresenta-se organizado segundo uma configuração constituída por uma introdução seguida de seis capítulos e, uma última parte, onde se expõem as conclusões alcançadas. A Introdução apresenta a problemática, o objecto de estudo, os objectivos e a metodologia que conduziu a concretização deste trabalho de investigação e esta descrição da organização da dissertação.

Assim sendo, no Capítulo I, cujo título é *A AVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA: UM OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO*, empreendemos uma “viagem” pela evolução do campo da avaliação e pelas variadas perspectivas de avaliar tanto a nível internacional, com alguma relevância nos Estados Unidos da América pela grande importância dada a este país pelas agências supranacionais, que adoptam alguns dos métodos e políticas aí aplicadas, como a nível nacional.

No Capítulo II, intitulado *AVALIAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA*, abordámos sucintamente a avaliação educacional como enquadramento, para nos focarmos, depois, na Avaliação Institucional, onde damos conta do seu significado pluridimensional e de carácter holístico, considerando as suas modalidades externa, interna e de auto-avaliação, perscrutando algumas propostas teóricas-conceptuais dessas modalidades. Discutimos, ainda, alguns dos conceitos que consideramos relevantes para a organização escolar tais como o Enquadramento legal da Avaliação; Autonomia; Projecto; Qualidade e Participação.

O Capítulo III, *CONCEPÇÕES ORGANIZACIONAIS DE ESCOLA*, debruça-se sobre a organização e, em particular, sobre a organização educativa, onde apresentámos diversas formas de analisar e a importância de (re)conhecer no dia a dia da escola, características congruentes com as propostas teóricas para o estudo das organizações. São apresentadas as “*Lentes*” de estudo da escola

de alguns autores que, sendo de tipo-ideal, representam formas de “ver” a organização educativa que influenciam a(s) escola(s) para a sua avaliação. Por último, neste capítulo, ensaiámos uma tentativa de estabelecer congruências entre as várias propostas dos autores e o modo de avaliar.

Para o Capítulo IV, *MODELOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR*, optámos por dar ênfase aos modelos de avaliação implementados em Portugal. Analisámos dois modelos de avaliação aplicados internacionalmente, o modelo CIPP e o modelo RESPONDENTE e descrevemos os modelos de avaliação implementados em Portugal - O Observatório Da Qualidade Da Escola; Projecto Qualidade XXI; O Projecto “Melhorar A Qualidade”, O Qualis; O Programa Aves; Programa De Avaliação Integrada Das Escolas; A Aferição Da Efectividade Da Auto-Avaliação Das Escolas; A Avaliação Externa Das Escolas; o PAR e o ARQME.

No Capítulo V, denominado *PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS*, apresentámos detalhadamente as diversas etapas dos processos que adoptámos para empreender a nossa tarefa.

No Capítulo VI, *APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS* é feita uma breve apresentação do agrupamento onde se procedeu a investigação e, para além da análise dos modelos de avaliação implementados em Portugal, dos relatórios e dos documentos oficiais do agrupamento de escolas Desafio, concentramos a nossa atenção, tendo por referência o quadro teórico, nas opiniões dos entrevistados a propósito da avaliação institucional praticada no agrupamento.

Encerramos a presente dissertação com um conjunto de conclusões e reflexões sobre os resultados obtidos.

CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA: UM OLHAR SÓCIO- HISTÓRICO

A AVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA: UM OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO

1. Perspectivas da Evolução da Avaliação

Com o propósito de se compreender o que hoje se designa de Avaliação Institucional, pretendemos, antes de mais, entender os trajectos percorridos pela Avaliação até aos nossos dias, com especial incidência no século XX por se tratar de um século de profunda evolução nesta área. Esta evolução diacrónica torna-se imperativa no nosso estudo por permitir aferir a evolução do conceito, da função e do seu significado, conferindo, assim, uma compreensão alargada da Avaliação.

Neste sentido, recorreremos a autores como Daniel Stufflebeam e Anthony Shinkfield (2007), que sugerem seis divisões temporais, a Daniel Stufflebeam e George F. Madaus (2000), porque temporizam esta evolução em sete épocas, bem assim como a de Egon Guba & Yvonna Lincoln (1989) por aludirem a quatro gerações numa perspectiva diferente dos autores anteriormente mencionados.

Também Tomás Escudero Escorza (2003) se debruçou sobre esta temática, recorrendo àquela descrição comumente aceite como a mais usada, nomeadamente a de Stufflebeam e Shinkfield (2007), não deixando, todavia, de fazer referência à de Guba e Lincoln (1989). Por outro lado, lembramos que o trabalho de Escorza (2003) faz também menção à proposta de Flor Cabrera e Laurentino Salvador. Proposta esta que se divide em três etapas de evolução da Avaliação: Precedentes, Nascimento e Posterior de Desenvolvimento. Não obstante, consideramos ser mais pertinentes e assertivas quer as obras de Stufflebeam e Shinkfield e de Stufflebeam e Madaus, quer as de Guba & Lincoln para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Deste modo, o enquadramento teórico far-se-á com base nestes autores, dando conta de duas perspectivas diferentes, ora no tempo, ora nos factos que provocam a diferenciação das épocas. Na verdade, se por um lado Stufflebeam e Shinkfield (2007) e Stufflebeam e Madaus (2000) dão nota de vários aspectos que foram diferenciando uma época de outra, por vezes, “pequenos” detalhes marcam a diferença de uma época da época imediatamente anterior. Sucintamente, referimo-nos a título de exemplo à avaliação orientada por objectivos; a falta de uma avaliação efectiva; implementação de vários programas de avaliação, inclusão do julgamento; a profissionalização da avaliação, entre outros aspectos que mais tarde nos ocuparemos. Por sua vez, Guba & Lincoln (1989) procuraram o aspecto fundamental que transformou e diferenciou uma geração da sua antecedente. Os autores referem um “pormenor” que inegavelmente produziu uma mudança de pensamento, uma transformação da avaliação de uma época para outra, como foi o caso da medição, da descrição, juízo e valorização e a avaliação qualitativa com resposta a várias audiências.

É, pois, na passagem por estas épocas e por estas gerações, que procuraremos compreender as mudanças no conceito, na função e significado da avaliação.

A evolução da avaliação de Guba e Lincoln será o fio condutor deste trabalho, cruzando-a com a proposta de Stufflebeam e outros nos seus pontos de convergência.

1.1. Época da Reforma - Eficiência e Testes/ 1ª Geração - Medição – (Até 1930)

Os registos do uso da avaliação com alguma sistematicidade remontam a anos antes de Cristo na China (2000 A.C.) e na Grécia com Sócrates. Neste período, a função da avaliação era de diferenciação, seriação e selecção dos avaliados, embora esta avaliação se concretizasse sem existir uma teoria explícita da avaliação que a sustentasse.

Na idade média, as universidades são as primeiras a imprimir alguma formalidade a estas avaliações, sobretudo orais e observáveis pelos avaliadores, enquanto no Renascimento é proposta a observação directa como meio mais fidedigno de se proceder à avaliação. Contudo, no séc. XVII, as instituições educativas já vão implementando regras para se utilizarem testes escritos (Escudero Escorza, 2003, p. 12). Porém, é com o séc. XIX que se erigem os sistemas nacionais de educação que atribuem diplomas de graduação, após a superação de exames de estado, contribuindo para a hierarquização dos avaliados, satisfazendo, assim, as demandas de uma sociedade hierárquica e burocrática como preconiza Max Weber.

Em Inglaterra, com algumas avaliações de serviços públicos, e nos Estados Unidos, com os contributos de Horace Mann e, particularmente, com o estudo de Joseph Rice sobre o ensino da ortografia, aparece a primeira avaliação formal, após a qual, não exclusivamente por sua influência, emerge um movimento para acreditação de escolas e programas que, desde esse tempo, é um dos principais meios de avaliar os serviços educativos por ter apontado o trilho de referentes de avaliação mais objectivos e explícitos.

Assim sendo, e tendo em conta que a avaliação nos Estados Unidos da América, até esse momento, se centrava numa prova oral prestada anualmente, o estudo de Rice visa testar a eficácia de alguns procedimentos pedagógicos (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 33), tendo verificado, por exemplo, que o tempo despendido a “Soletrar” pouco se relacionava com os resultados obtidos nessa matéria, despoletando assim uma viragem na evolução da avaliação porque sustentada nas pontuações de testes, estabelecia comparações entre escolas dos Estados Unidos da América.

O contributo de Rice (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 33) prende-se com a publicitação de técnicas de inquérito e os meios para a recolha e tratamento de dados, no sentido de apoiar as escolas a identificar e corrigir as suas dificuldades, bem como dar forma a políticas educativas.

Para Stufflebeam & Shinkfield, é já no séc. XX que surgem os primeiros testes estandardizados por influência de Frederick Taylor e do seu êxito na aplicação do conceito da estandardização e eficiência nos produtos manufacturados. Ainda segundo Stufflebeam & Shinkfield, os líderes da educação procuraram esses conceitos nas escolas e com Edward Thorndike na liderança, empreenderam uma massiva estandardização dos testes³ por acreditarem que estes permitiriam aferir a efectividade do sistema educativo e mostrar o caminho para melhores aprendizagens.

Nos anos 20 do século passado, um movimento desponta encabeçado pelas teorias de John Dewey, que contrapõem um novo sentido à educação, sendo que para Stufflebeam & Shinkfield quem melhor define esta dualidade é Robert Travers (1983). Dualidade, esta, entre o movimento progressista da educação (que defende uma educação humanizada, onde o meio envolvente é tido em conta e que admite uma politização das escolas. Este movimento baseia a sua concepção da educação na auto-avaliação e critica os testes estandardizados por estes encorajarem a manutenção do currículo estabelecido e o movimento conservador (cuja pretensão é o estimular da competição para julgar os alunos pela sua posição dentro do grupo). A este respeito, convocamos a citação que Stufflebeam e Shinkfield fazem de Travers (Stufflebeam & Shinkfield, 2007)

«Those engaged in the progressive education movement viewed the new emphasis on standardized achievement testing as a menace to everything they hoped to accomplish. They wanted to make radical changes in the curriculum, but the standardized tests tended to encourage the retention of the established curriculum content. They wanted to emphasize the development of thinking skills, but the tests placed emphasis on the memorization of facts. They wanted to emphasize self-evaluation, with the child's own evaluation of himself as the point from which progress should be measured, but the achievement testers encouraged a competitive system in which a child was judged in terms of his position in a group. The use of criterion-referenced tests was minimal in the 1920s and 1930s, and although such tests would have answered this last criticism of the progressive educators, it would not have resolved even a small fraction of the misgivings that the progressives had about the new achievement testing» (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 34).

³ Esta tecnologia desenvolvida fortemente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha durante o século passado é ainda hoje aplicada quer por Governos (Provas de Aferição – Portugal), quer por entidades supranacionais PISA (OCDE). Os resultados de testes com esta tipologia servem, na maior parte das vezes, para julgar escolas, políticas educativas, professores e/ou alunos. Talvez nenhuma outra prática educativa tenha sido tão difundida e, no entanto, tão criticada

A crítica de Stufflebeam & Shinkfield não passa apenas pelo discurso de Travers, os autores referem ainda que os testes não são capazes de aferir as capacidades de compreensão, aplicação e espírito crítico e, apesar das críticas, continuaram a ter um papel preponderante na avaliação até aos nossos dias.

Servem as palavras anteriores para ilustrar uma concepção de avaliação no sentido Tayloriano e Weberiano, sustentada numa hierarquização e estandardização que oculta essas capacidades em prol de uma medida facilitada e rápida.

Este período temporal constitui para Guba e Lincoln (1989) a Primeira Geração da Avaliação cuja característica principal é a medição. Os autores realçam as avaliações psicométricas as avaliações por testes de Rice, já anteriormente referido, e os trabalhos de Alfred Binet que iniciou uma avaliação de jovens deficientes integrados no ensino utilizando técnicas de medida psicométricas, aperfeiçoadas por Francis Galton em Inglaterra e por Wilhelm Wundt na Alemanha, mas que se mostraram incapazes de servir o propósito desejado. Mais tarde, Binet reconfigura essas técnicas que, primeiro, por tradução e, depois, por aperfeiçoamento através do trabalho de Louis Terman passaram a ser usadas como técnicas de medidas psicométricas no sistema escolar americano hoje conhecidas por teste QI.

Durante anos, a evolução destes testes origina a Docimologia com a preocupação de conferir validade e fidelidade aos mesmos, o que se traduz nos testes estandardizados, tal como os conhecemos hoje.

A grande difusão destes testes e, por esta via a sua legitimação, prende-se com a cada vez maior influência das técnicas utilizadas pelas ciências naturais e pela física nas ciências sociais, com a necessidade de uma rápida avaliação dos jovens, tendo em vista a entrada destes para o exército e, subsequente, intervenção na primeira guerra mundial.

Devido ao sucesso obtido, o presidente desse grupo de trabalho, Arthur Otis adaptou esses testes às escolas, o que mais tarde permitiria o uso dos seus resultados para estabelecer rankings das mesmas e aferir a efectividade dos professores.

Por todos os pontos elencados, compreende-se assim a razão de esta época, marcada pela medição como principal característica, ser nomeada por Guba e Lincoln como a Geração da Medição (1989)

1.2. Época de Tyler/ 2ª Geração - Descrição (1930 – 1945)

A metamorfose surge com Tyler e o seu “Estudo dos oito anos” que verdadeiramente incrementa um aspecto não exclusivo de medição do rendimento, preocupando-se com o currículo e com a pedagogia. Assim, instala-se o paradigma da racionalização científica com preocupações eminentemente quantitativas. A sua teoria centra-se na prossecução de objectivos que induzem não só a elaboração/reformulação dos currículos mas também a elaboração dos testes.

Tyler enquadra-se no grupo de John Dewey (Progressive Educational Movement) e dirige um plano de investigações nas escolas secundárias americanas com o propósito de produzir sugestões de alteração do currículo e das práticas educativas.

A inovação de Tyler refere-se à concentração em objectivos claramente estabelecidos e a ser o primeiro a definir avaliação, ou seja, a referir-se à avaliação como o determinar se os objectivos foram ou não alcançados.

É na ressaca da Grande Depressão (1929) que Tyler implementa o seu estudo em cerca de trinta escolas, escolas essas que se debatiam com a falta de recursos e financiamentos, numa sociedade que lutava por recuperar da crise económica e social que estagnava os serviços públicos.

É neste cenário que, nos Estados Unidos da América, surge o programa New Deal, como resposta política orientada para a reestruturação do tecido económico e empresarial e, na educação, o Movimento Progressivo Educacional assente na filosofia do pragmatismo e no emprego de ferramentas da psicologia comportamental, tenta tornar a educação inovadora e dinâmica num sistema de auto-renovação.

A concepção de Tyler da avaliação implica a comparação dos resultados com os objectivos traçados a priori, consome poucos recursos e não necessita de comparação com grupos de controlo, concentra-se na medição directa dos resultados e não na medição paralela de características que podem influenciar os resultados tais como o trabalho dos professores ou a comunidade envolvente. Este conceito não se preocupava com a validade dos resultados individuais e cobria um leque mais alargado de variáveis do que os testes referidos à norma. Assim sendo, os resultados serviriam tanto para mudanças no currículo como referência para a elaboração de testes futuros.

Ao período correspondente à época Tyleriana (Stufflebeam & Shinkfield, 2007 e Stufflebeam & Shinkfield, 2007), Guba e Lincoln (1989) chamam de Segunda Geração ou a Geração da Descrição e Tyler é considerado o pai da avaliação.

No final da I Guerra Mundial, as escolas secundárias americanas tiveram um retorno significativo de alunos, que há muito tempo tinham abandonado a escola, cujo objectivo era melhorar a sua condição social e económica relativamente aos seus pais, sendo que as escolas não estavam preparadas para os receber e com um currículo baseado num sistema de créditos aprovado pelas universidades que receavam que a abolição desse sistema de créditos as forçasse a aceitar alunos mal preparados. Estas demandas da sociedade e a oposição das universidades levou Tyler a implementar um estudo, com um período temporal que permitisse aos alunos terminar não só o secundário mas também a universidade (8 anos), com o intuito de provar que os novos currículos eram capazes de preparar os alunos para o ensino das universidades. A preocupação era com o currículo e não tanto com a medição, daí que a informação recolhida, as fraquezas e pontos fortes de aprendizagem relativamente aos objectivos definidos, servisse para reajustar e afinar partes do currículo. É esta a característica que Guba e Lincoln realçam a Descrição dos pontos fortes e fracos do currículo e a medição deixa de ser equivalente a avaliação e passa a ser apenas um aspecto de um cenário mais vasto.

1.3. Inocência (1946 – 1957)

Segue-se um período de expansão inconsciente (período da Inocência). Neste período, nos Estados Unidos, a oferta educativa aumenta exponencialmente e não existe grande preocupação com o que a escola é, quer por parte da população em geral, quer por parte do governo federal. É o início do Baby Boom, do grande desenvolvimento económico com a venda de materiais para a reconstrução de uma Europa destruída pela II Grande Guerra.

Nesta época, as ideias de Tyler são mais comentadas do que aplicadas, por este ser um tempo para esquecer a guerra, deixar a depressão para trás, apreciar a boa vida e não ter grandes preocupações com os problemas sociais. Este enquadramento histórico sugere a Stufflebeam nomear este período como a Época da Inocência ou mesmo Época da Irresponsabilidade Social.

Apesar desta “irresponsabilidade” os estudos sobre avaliação floresceram e dotaram as escolas e professores de várias tecnologias de avaliação, que poderiam utilizar ou não, pois não existia pressão da comunidade e o governo dos EUA não estava consciencializado da avaliação.

1.4. Expansão (1958 – 1972)

O período da Inocência termina abruptamente em 1957 com a tomada de consciência, nos Estados Unidos, do grande desenvolvimento tecnológico da URSS, com o lançamento do Sputnik I.

O governo federal intervém lançando novos programas na área das ciências exactas destacando fundos para programas de avaliação, foram várias e variadas as avaliações concretizadas a alunos, programas e escolas, embora nenhuma proporcionasse um retorno de informação capaz de alterar algo. Neste tempo, as avaliações baseavam-se no desenho de Tyler e nos testes estandardizados que provaram não dar retorno de informação útil. O desenho de Tyler realçava os objectivos locais, inviabilizando uma avaliação nacional requerida pela administração central e os testes estandardizados não retribuíam informação para alterar as práticas e currículos, uma vez que a sua função era a da seriação. Estas avaliações conduziram à necessidade de formulação de corpos teóricos, como a abordagem de julgamento e abordagens experimentais, com efectividade e objectividade para a avaliação.

Das muitas conceptualizações de avaliação nascidas das discussões e debates sobre como deveria ser concebida a avaliação, uma dessas apresentou-se diferente das outras, por não reduzir a avaliação a reformulações do modelo de Tyler (Provus, 1969; 1971; Hammond, 1967; Eisner, 1967 e Metfessel & Michael, 1967); a transformar os testes referidos à norma em testes referidos a critério (Glaser, 1963; Tyler, 1967); Popham, 1971) e a uma proposta de utilização da avaliação de análise de sistemas (Cook, 1966). «Scriven (1967, 1974), Stufflebeam (1967, 1971) e Stake (1967) introduced new models for evaluation that departed radically from prior approaches» (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 40). Esta conceptualização reconheceu a necessidade de avaliar os objectivos, conhecer as entradas (inputs), examinar o processo, bem como medir efeitos intencionais e não intencionais do programa. Também foi enfatizada a necessidade de fazer juízo sobre o mérito ou valor do objecto que está a ser avaliado. Stufflebeam & Shinkfield (2007) chamaram a este período a Idade do Realismo.

1.5. Profissionalização - 3ª Geração - Juízo e valoração (1973 – 1983)

Neste período da história, a avaliação movia-se num caos, os avaliadores não sabiam qual o seu papel, algumas avaliações eram conduzidas por pessoas impreparadas, a literatura existente circulava por círculos fechados no meio académico e as publicações sobre avaliação eram diminutas, tal como referem Stufflebeam & Shinkfield, 2007.

«At that time, evaluators faced a identity crisis. They were uncertain of their role [...]. What special qualifications, if any, they should possess was unclear [...]. The field of evaluation was amorphous and fragmented. Many evaluations had been conducted by untrained personnel [...]. Evaluation studies were fraught with confusion, anxiety and animosity. Evaluation as a field had little stature and no political clout.» (p. 41)

A partir de 1970, o cenário entra em mudança e o desenvolvimento da avaliação cria uma clivagem entre as avaliações investigativas e de controlo e uma avaliação tendente à profissionalização da avaliação e dos avaliadores. O campo avaliativo expande-se fortemente e o desenvolvimento de trabalhos e publicações sobre avaliação atinge um ritmo considerável. Outros olhares se lançam sobre a avaliação, nomeadamente a meta-avaliação com Scriven, para assegurar e comprovar a qualidade dos processos avaliativos. É, precisamente, em 1981 com a formação do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation que se estabelece alguma ordem de normas objectivas, se instaura a meta-avaliação e se incrementam novas técnicas avaliativas, tais como: a avaliação orientada para o consumidor (Scriven, 1974b; Evers, 1980), o Modelo CIPP (Stufflebeam, 1967, Stufflebeam et al, 1971); Adversário/defensor (Stake & Gjerde, 1974); advogado (Reinhard, 1972); meta-análise (Glass, 1976; Krol, 1978), avaliação respondente (Stake, 1975) e avaliação naturalista (Guba & Lincoln, 1981). Também, nesta época se desenvolve uma disputa entre partidários dos métodos positivistas e os partidários de métodos qualitativos.

Para Guba e Lincoln, desde o ano 1973 até aos anos 80, será a Geração do Juízo ou Julgamento, por ser esta a característica principal que diferencia a avaliação desta geração da geração anterior.

Os autores referem que o desenho de Tyler, descritivo - orientado para objectivos, apresentava falhas que só após o lançamento do Sputnik foram visíveis por não permitirem uma avaliação do sistema educativo, das escolas e, por essa via, aferir que escolas estavam a desenvolver um melhor trabalho.

Como a segunda geração era essencialmente descritiva, e professores, administradores escolares e público em geral, requeriam uma qualquer graduação do trabalho desenvolvido, foi só com Robert Stake, em 1967 que essa demanda foi respondida com a inclusão do julgamento⁴ de algo face a *standards* ou critérios exteriores à escola (local), tendo em conta o mérito.

Todos os modelos surgidos a partir desta visão de Stake incluíam o julgamento no seu desenho. Stake refere que quer a descrição, quer o julgamento são essenciais para produzir uma avaliação, são as bases de um acto de avaliação (citado por Worthen & Sanders, 1973, p. 109).

⁴ Este vocábulo corresponde a juízo de valor.

Guba e Lincoln (1989, pp. 32,33) apontam pelo menos três grandes defeitos destas três primeiras gerações: uma tendência para empresarialização (teorias da gestão), uma impossibilidade de acomodar vários valores e demasiado comprometimento com o paradigma científico de investigação.

1.6. Época da Expansão e Integração - 4ª Geração - Avaliação Construtivista Respondente (a partir de 1983)

Para Madaus e Stufflebeam, nos anos oitenta, uma nova época da avaliação surge dentro da avaliação de programas, apelidada de Idade da Expansão e Integração.

Esta idade, paralela aos governos Reagan, inicia-se com uma profunda crise de financiamento e todas as avaliações se direccionavam para análises de custo/benefício. À medida que a economia se desenvolve, a profissionalização da avaliação expande-se para fora das fronteiras dos Estados Unidos, nascendo organizações de avaliação⁵ em mais países e as trocas de experiências, difusão de congressos, partilha da avaliação por avaliadores de diversos quadrantes, conferindo, assim, à avaliação evoluir, tendo em conta as novas preocupações dos avaliadores.

Nos Estados Unidos, a nova política do governo, suportada no relatório “*A Nation at Risk*” imprime uma nova visão de educação «da regulação para a desregulação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência, das necessidades educativas para as capacidades e para a selectividade» (Afonso, 1998, p. 96).

As reformas implementadas, tais como a aplicação de regras do mercado para a escola pública, as *Charter Schools* (escolas independentes da regulação estatal) ou o cheque educação, baseiam-se na crença de que mais competição no sistema induz melhoria do próprio sistema, o que, por seu lado, provoca mais avaliações, essencialmente, através de testes estandardizados com implicações na vida futura daqueles que fazem os testes (*High stake tests*), no caso dos Estados Unidos da América e, consequentemente, possibilitando rankings de escolas, proporcionando aos pais e alunos uma base de escolha da melhor escola.

⁵ Começaram a aparecer associações como a ADMEE, a título de exemplo.

Esta reforma introduz uma avaliação das escolas, tendo como guião apenas os resultados escolares dos alunos, não existindo especial preocupação em avaliar processos ou o contexto onde a escola está inserida, ressaltando as avaliações que procuram o “valor acrescentado”. As avaliações para accountability⁶ e de resultados tornam-se um lugar-comum em todos os Estados Unidos da América e, mais tarde, com expansão a muitos outros países.

Contrariamente a esta prática avaliativa, e por discordarem dos caminhos que a avaliação estava a tomar, Guba e Lincoln (1989) propõem que seja aplicado um desenho/modelo, na esteira de Robert Stake, respondente, ou seja, que emana das preocupações, das reivindicações e dos problemas apresentados pelos vários implicados ou envolvidos na escola, num programa ou em qualquer outro objecto avaliado, e construtivista por se propor a adoptar um método qualitativo, naturalista de se proceder à avaliação. A estes anos Guba e Lincoln alcunham como Quarta Geração – Avaliação Respondente e Construtivista (*Responsive Constructivist Evaluation*).

A proposta dos autores assume rupturas ontológicas, epistemológicas e metodológicas, referindo que o paradigma positivista ontologicamente adopta a realidade como objectiva, enquanto o paradigma qualitativo encara a realidade como socialmente construída, logo, várias realidades coexistem. Epistemologicamente, o paradigma positivista, perfilha o sujeito – objecto, em contraponto o paradigma qualitativo arroga a interacção observador – observado, fazendo emergir os resultados da investigação avaliativa. Por último, os autores declaram que metodologicamente, e contando com a influência da aceção ontológica e epistemológica, o paradigma positivista utiliza uma abordagem controladora, manipulativa (experimental) e que o paradigma qualitativo metodologicamente utiliza uma abordagem hermenêutica, um processo dialéctico que aproveita a interacção avaliador – avaliado criando uma realidade construída, informada e sofisticada num determinado ponto no tempo.

Sintetizando, a avaliação está, a nível internacional, ainda em desenvolvimento, existindo cada vez mais especialistas em avaliação, novas técnicas e novos conceitos que não são indiferentes à onda neoliberal/ neoconservadora que perpassa o mundo ocidental, socorrendo-se da avaliação para legitimar e ampliar políticas tendentes ao mercado e controlar os agentes no terreno da educação.

Da leitura dos textos de Stufflebeam & Madaus (2000) e de Stufflebeam & Shinkfield (2007), constatámos uma tendência para que a relevância da avaliação, quanto à sua utilização, aumente no sentido inverso da pujança económica de um País, nomeadamente nos Estados Unidos

⁶ Accountability – Representa para Afonso uma tríade a Avaliação, condição *sine qua non*; a prestação de contas e a responsabilização (Afonso, 2009) Para nós, neste texto, a referência a Accountability significará prestação de contas.

da América, ou seja, no início do Séc. XX a necessidade de aumentar a produtividade no pós-revolução industrial levou ao desenvolvimento de testes estandardizados para responder às demandas da sociedade e do tecido industrial, com um progressivo aumento da capacidade económica dos países que foi interrompido pela primeira grande guerra e, posteriormente, pela grande depressão após a queda da bolsa de Nova York. Estes factos aumentaram ainda mais a necessidade de se realizar avaliações cada vez mais elaboradas.

É numa conjuntura de alguma folga económica que Tyler concretiza o seu estudo de oito anos e imprime uma viragem determinante no campo avaliativo. A avaliação deixa de ser exclusiva de pessoas e passa a ser possível a sua aplicação a programas, escolas e outros, não havendo muita mais relevância na avaliação para além deste cunho.

Após a segunda guerra mundial, e com grandes dotações orçamentais para a educação, a avaliação, na generalidade, não existiu em termos práticos, apenas se desenvolveu nas Universidades, com estudos realizados que só a derrota na corrida ao espaço dos Estados Unidos da América para a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas deu um novo ímpeto à avaliação, surgindo, então, formas de avaliação que incluem o valor e o julgamento, recorrendo-se também aos actos avaliativos para responder às grandes preocupações da sociedade.

Depois de um período de alguma estabilidade nos anos setenta, que proporcionou um caminho de profissionalização da avaliação, é já nos anos oitenta, em plena época de crise económica que se imprime um novo alento à avaliação, onde a avaliação do custo-benefício dita o sentido da avaliação nos países centrais, Estados Unidos da América e Reino Unido. As orientações políticas incrementam as práticas avaliativas, no sentido de proporcionar informação tendente ao mercado.

A avaliação aplicada ainda, hoje, se mantém com estes propósitos, agora não sugerida por governos nacionais mas, antes, por instâncias supranacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou a União Europeia, das quais Portugal é membro. Por outro lado na investigação académica sobre avaliação a tendência é inversa, dando nota de uma grande preocupação com a inclusão, a não generalização, a não comparabilidade, assumindo uma avaliação mais qualitativa.

Para uma melhor elucidação far-se-á, no quadro que se segue, a apresentação das propostas dos autores. Da leitura do quadro 1, tornam-se inteligíveis as convergências nas datas e nos pontos de transição entre momentos evolutivos. Mais detalhada, a Avaliação, segundo Stufflebeam e Shinkfield, é explicitada em seis pontos de viragem e, mais tarde, acrescenta, junto com Madaus, uma sétima época - Época da Expansão e Integração.

Quadro 1 – Perspectivas Diacrônicas da Avaliação

Datas	Guba & Lincoln, 1989	Stufflebeam & Shinkfield, 2007	Stufflebeam, DANIEL L. & Madaus, GEORGE F., 2000	Flor Cabrera e Laurentino Salvador citados por Escudero Escorza, 2003
-1900	1ª Geração Medição	Período Pré-Tyler	Época da Reforma	Precedentes
1900-1930			Época da Eficiência e Testagem	
1930-1945	2ª Geração Descrição	Época de Tyler	Época de Tyler	Nascimento
1946- 1956		Época da Inocência	Época da Inocência	Posterior de desenvolvimento
1957-1972		Época do Realismo	Época do Desenvolvimento	
1973-1983		Época do Profissionalização	Época do Profissionalização	
1983 -	4ª Geração Avaliação Construtivista Respondente		Época da Expansão e Integração	

2. Percursos da Avaliação em Portugal

Para os parágrafos seguintes, os textos de Freitas (2001, pp. 95-130) e Eurydice (2006/2007) são a nossa referência e sustentando-nos nestes e outros textos procuraremos expor seguidamente alguns aspectos que consideramos relevantes.

Desde já, a grande influência francófona nos anos 60 e a viragem para uma influência anglo-saxónica a partir dos anos 70, que se revelou mais técnica, no sentido de se apoiar no paradigma “positivista” da avaliação.

Por sua vez, a nível nacional, o ensino esteve entregue durante séculos à Igreja que, para além de ensinar, avaliava e fiscalizava, quer conteúdos, quer processos.

Até que, com Marquês de Pombal (1759), foi instituída a Directoria-Geral de Estudos (hoje Ministério da Educação), cujo desígnio era a fiscalização das leis de educação. Este era o primeiro sistema público de educação e essas leis relacionavam-se com os progressos de estudos, apontar caminhos para a melhoria das escolas e controlar professores. Desde esta altura que se demarcou o ensino normal do ensino superior, para o qual, já em 1532, tinha sido formada a Mesa da Consciência e Ordens para realizar inspecções.

Após 1910, a avaliação das escolas estava nas mãos da Inspeção de Círculo que realizavam aconselhamentos a professores (avaliação para melhorar) e recolha de dados com produção de relatório, bem como também na Inspeção de Circunscrição que inquiria sobre serviços (sob a tutela das câmaras municipais), conselho de assistência escolar, inspectores e professores.

O desenvolvimento da avaliação foi bastante condicionado por um regime totalitário, que vigorou de 1928 a 1974, que se servia da avaliação para controlo do ensino da Nacionalidade e que organizou o ensino como veículo de transmissão da ideologia nacionalista com uma expressão sintomática: “Deus, Pátria e Família”. Era composta por três entidades inspectivas: uma administrativa, outra pedagógica e aperfeiçoamento e, uma terceira, de inspecção e responsabilização (Eurydice, 2006/2007), cuja preocupação e principal objectivo do sistema educativo era o de ensinar a “ler, escrever e contar”.

Até ao fim do regime, a avaliação era mais no sentido do *assessment*⁷, eminentemente pedagógica, focalizando-se naquilo que os alunos conseguem reproduzir, ao invés, do sentido da

⁷ Entenda-se por avaliação centrada nas pessoas, em objectivos, sumativa normalmente comprovada por exames/testes no final de um processo.

evaluation⁸, ou seja, avaliação de programas ou de instituições. Os documentos existentes quase nunca referem a expressão “avaliação”, mas antes, recorrem a expressões como “aproveitamento” ou “orientação escolar”. Se até então não se falava de avaliação ou não existia uma cultura de avaliação, sendo esta (assessment) concretizada em exames de reprodução, como aparece o termo Avaliação na gíria da educação?

Nos anos 70 modifica-se a influência externa no sistema português, o país atravessa o canal da mancha e passamos a ser influenciados pela cultura anglo-saxónica. Com Veiga Simão e a expansão do ensino superior, as permutas com os países centrais (Estados Unidos e Inglaterra) acentuam-se, uma vez que o desenvolvimento na área da educação e, particularmente, na avaliação era muito forte, isto porque os bolseiros que de lá regressavam traziam novas ideias nestas áreas. Na Europa, era sobretudo na Bélgica com Gilbert de Landsheere e na Suíça com Linda Allal, Jean Cardinet e Philippe Perrenoud, que a avaliação progredia.

É, também, por esta altura que algumas parcerias com instituições internacionais se começam a concretizar, a integração na UNESCO e na OCDE/CERI conduzem a avaliação a campos que até então não eram avaliados, através de departamentos do Ministério da Educação Português, com alguma relevância o GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento) que leva a cabo algumas avaliações de programas.

Nestes anos, as correntes avaliativas (behavioristas) com mais implementação nos países centrais, despoletam entre nós mudanças significativas e não relegando o papel das universidades, entretanto criadas, Aveiro e Minho, que incluíam nos currículos de formação de professores referências concernentes à avaliação.

É neste cenário que se começam a dar os primeiros passos em direcção à avaliação educacional e institucional. Nos anos 80 já ninguém olhava para a avaliação da mesma forma e dar-se-ia a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 49º) que obriga à avaliação das escolas.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo a avaliação é impulsionada principalmente no ensino superior. Este facto não será imune à agenda política de então, política conhecida por aquilo a que Almerindo Janela Afonso chamou de Neoliberalismo Educativo Mitigado, que atribui um papel ao estado, crescentemente de avaliador e hipócrita no sentido em que atribui autonomia às

⁸ Entenda-se por avaliação de programas ou de instituições com preocupações com o processo.

instituições e incrementa o Taylorismo Informático (Lima, 2005) ou o NeoTaylorismo, ou ainda, a racionalidade económica (Lima & Afonso, 2002, pp. 17-32).

Em Fevereiro de 2000 é publicado o “Relatório: O estado da Arte da Avaliação Educacional – Portugal”, o qual sintetiza o estado em que se encontra a avaliação institucional em Portugal, mais concretamente a avaliação de escolas referindo Projectos de Auditoria e Avaliação de Escolas; Observatório da Qualidade da Escola e Projecto Qualidade XXI (DAPP, 2000). No caso da avaliação de alunos, desde 1998, a avaliação é essencialmente formativa.

As leis publicadas, relativas à avaliação de escolas, a partir desta data, são congruentes com o pensamento de Almerindo Janela Afonso sobre a accountability, a alínea b) do artigo 3º - «Dotar a ...Sociedade em geral, de um quadro de informações...», dada a relevância atribuída à prestação de contas e ao facto de ser o primeiro passo para a livre escolha. Este será, possivelmente, o grande desígnio pelo qual se tem vindo a implantar uma avaliação generalizada das escolas portuguesas, de exames e provas de aferição.

No capítulo IV, abordaremos, de forma mais pormenorizada, as avaliações de escolas utilizadas em Portugal desde os anos 90, começando pelas já referidas, passando pela Avaliação Integrada das Escolas e outras avaliações aplicadas tais como o programa AVES, o CAF ou o PAVE.

CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

AValiação NA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

1. Avaliação Educacional

Antes de discorrermos sobre a Avaliação Institucional é peremptório abordar os conceitos, funções e modalidades da Avaliação Educacional na sua generalidade.

Como se pôde constatar no capítulo I, a evolução da avaliação inseriu-se em correntes de pensamento (Quantitativo/Qualitativo ou Normativo/Interpretativo) que Khun (1961) considera como um Paradigma: Comunidade de investigadores que partilham um objecto e metodologia, ou para Guba e Lincoln: (1994) Conjunto de concepções, de representações e de expectativas que um indivíduo possui e que lhe permitem uma dada visão do mundo.

São dois os paradigmas sugeridos: O Quantitativo (Científico), na medida que se enquadra e que evidencia a objectividade, o rigor e os resultados, ligando-se às ditas “Ciências Exactas” e o paradigma Qualitativo releva a compreensão, a subjectividade, o processo, situações ímpares e os contextos. As diferentes noções de paradigma coexistem no tempo, embora haja uma preponderância de um relativamente ao outro em diferentes momentos temporais.

Temos, assim, até aos anos 60, a preponderância do paradigma quantitativo congruente com a investigação quantitativa, enfatizando os comportamentos numa tradição behaviorista em que se avaliam os produtos, os resultados em testes e exames, aquilo que se considera como avaliação tradicional, Tyleriana, de averiguar a distância entre objectivos esperados e atingidos.

Após os anos 60 implementa-se o paradigma qualitativo relacionado com uma investigação qualitativa que realça os processos, o cognitivismo, o desenvolvimento, mas também a regulação, utilizando uma metodologia de observação e de entrevista, dando-se o aparecimento da Avaliação Formativa (Scriven, 1991).

Será no seio dos dois paradigmas que se movimentará a Avaliação, alternando, por isso, a sua definição, função ou dimensão.

A Avaliação como actividade humana que se realiza no quotidiano, muitas vezes sem se tomar consciência dela e concretizada pelo Homem, torna-se polissémica sendo, ainda hoje, confundida ou encerrando em si o termo “medição” para a sua definição.

Não havendo uma definição consensual, como referiremos no Capítulo III aquando da discussão das definições de Stufflebeam e de Stake, para o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1980 representa a investigação sistemática do valor e do mérito de algo (p. 1), tendo em conta que tudo é passível de ser avaliado. Acresce-se o facto de alguns autores da escola

francófona fazerem referência à avaliação como uma realização de um discurso constituído por juízos de valor que relacionam um referido e um referente.

Tendo em conta a polissemia do conceito/ definição da avaliação, esta também enforma diferentes modalidades, dependendo da altura em que se processa, a avaliação pode ter uma modalidade preditiva (diagnóstica e prognostica), a modalidade formativa e a modalidade sumativa que se devem articular para o sucesso educacional. A primeira efectua-se num momento inicial ou pontual que informa sobre o estágio do aluno, da escola ou do sistema educativo, a avaliação formativa realiza-se durante o processo visando melhorá-lo, tem um carácter descritivo, qualitativo, sistemático e contínuo e a avaliação sumativa concretiza-se no final desse processo, prestando informação sobre o resultado, ou seja, serve a classificação e a certificação. Os dispositivos de avaliação desta modalidade são os testes referidos à norma, avaliação normativa que «toma como referência ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem aos mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente selectiva e competitiva (Afonso, 1998, p. 52) ou os testes referidos a critério, avaliação criterial que se relaciona com a «apreciação do grau de consecução dos objectivos do ensino» (Afonso, 1998, p. 54) tendo por objecto as realizações individuais, demarcando-se da comparabilidade, mas é ao mesmo tempo a avaliação facilitadora do «controlo por parte do estado» (Afonso, 1998, pp. 54, 55).

Para Bolmam e Deal (1997) a avaliação pode servir para distribuir recompensas ou sanções e controlar o desempenho; para desempenhar funções no ritual compartilhado; para exercer o poder e para ajudar indivíduos a crescer e melhorar

A avaliação encerra, como observamos finalidades ou funções que segundo Pacheco (1994) podem ser pedagógicas, sociais, de controlo e críticas.

A pedagógica, mais ligada ao processo de ensino, assume o papel sancionador de modo a determinar, em último caso, a certificação, enquanto a social presta-se como verificação e congruência com as concepções e valores sociais fundamentais.

O controlo é mais dissimulado, desempenhando o exercício indirecto de autoridade.

Por último, a avaliação crítica procura a melhoria, interpretando a realidade.

Para finalizar estes parágrafos introdutórios, abordar-se-á as funções da avaliação, a curricular; a técnica; a política e a formadora

No que concerne à dimensão curricular, esta debruça-se sobre o currículo na sua génese, nas suas estruturas de implementação e dos seus actores.

Se por um lado assume uma dimensão técnica, quando se trata de classificar, numa acepção Tyleriana, tradicional. Por outro lado, a dimensão política da avaliação concretiza-se em três objectivos: servir para a decisão política; ter uma vertente normativa no seu processo e ser utilizada para controlo (frequentemente da classe docente).

Pode assumir, ainda, uma dimensão formadora para a melhoria do desempenho de alunos, de professores, de escolas, enfim, do sistema educativo em geral.

2. Avaliação Institucional Escolar

Para uma abordagem da avaliação institucional é usual a utilização do termo “modelos” ou “desenhos” de avaliação que também adoptaremos neste estudo. Sentimos no entanto a necessidade de clarificar a que tipo de modelos nos referimos e para este desígnio estabelecemos um paralelismo entre modelos de avaliação e o trabalho de Lima (2003) sobre modelo de estudo da organização escolar.

O autor propõe a distinção entre modelos como construções teóricas e modelos como configurações socialmente construídas ou em construção. Os primeiros constituem-se como referências, como orientações, «corpos de princípios que assumem um carácter geral e potencial, não necessariamente dependentes da acção» (Lima, 2003, p. 97). Estes são subdivididos pelo autor em modelos analíticos/interpretativos e modelos normativistas/pragmáticos.

O autor caracteriza os modelos analíticos/interpretativos como construções teóricas orientadas para a análise das organizações que «permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares» (Lima, 2003, p. 98). Quanto aos modelos normativistas/pragmáticos a caracterização do autor refere que estes são modelos que convocam as “boas práticas” e constituem-se como construções teóricas com visões normativas da realidade e se apoiam não só na disseminação de “boas práticas” mas também nos normativos e em orientações para a acção, prescrevendo soluções e modos de actuação da organização.

Os modelos como configurações socialmente construídas ou em construção trata-se de modelos aplicados na realidade escolar, são a teoria posta em prática. Lima (2003) distingue esta prática em modelos organizacionais de orientação da acção e modelos organizacionais praticados ou em acção.

Para compreensão dos modelos organizacionais de orientação da acção o autor faz a distinção entre modelos decretados; modelos interpretados e modelos recriados.

Os modelos decretados são aqueles cuja aplicação é feita por replicação de regras formais inscritas na legislação que orientam toda a vida organizacional, desde a distribuição de competências à regulamentação da acção dos actores da organização.

Os modelos interpretados são modelos que recontextualizam os modelos decretados porque as regras formais são manuseadas pelos actores organizacionais, são objecto de concepções e interpretadas em sentidos congruentes com o espírito da lei e dentro das regras e limites estabelecidos.

Os modelos recriados são aqueles cuja interpretação, feita pelos actores, reconfigura o modelo decretado «ao ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras» (2003, p. 109).

Quanto aos modelos organizacionais praticados ou em acção são os modelos que estudam a acção concreta, a actualização das regras, o estudo do impacto que essas regras produzidas têm na acção dos actores da organização.

Perante a existência de vários modelos de avaliação que foram e continuam a ser aplicados, quer no campo empresarial, quer no campo educacional, o avaliador terá de optar por um modelo que usará numa perspectiva mais Tyleriana ou mais compreensiva, para David Nevo (1989, pp. 24-26) a avaliação será uma descrição sistemática de objectos educacionais, aferindo o seu valor ou mérito e atribui-lhe quatro funções: a formativa (para a melhoria); a sumativa (para selecção e Accountability); a sociopolítica (motivacional e para ganhar o apoio da opinião pública) e, por último, a função administrativa (para exercer autoridade) e para Pacheco (1994) dependerá da sua função controladora ou crítica; da sua modalidade formativa ou sumativa e da dimensão da avaliação política ou formadora.

A Avaliação não tem um significado universal, ao invés, é assunto de concepções díspares. A este respeito Michael Scriven, que introduz a avaliação formativa, explica a avaliação ou teorias da avaliação, diferenciando a teorias normativas das teorias descritivas.

«An evaluation theory (or theory of evaluation) can be of one or the other o two types. Normative theories are about what evaluation should do or be, or how it should be conceived or defined. Descriptive theories are about what evaluations there are, or what evaluations types there are (classificatory theories), and what they in fact do, or have done, or why or how they did or do that (explanatory theories). » (2003, p. 15)

Para o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, a avaliação é «a investigação sistemática do valor e do mérito de um objecto ou pessoa» e, em contraponto, o Stanford Evaluation Consortium, liderado por Cronbach, declara que avaliar é conduzir um estudo sistemático

do que ocorre num programa ou instituição e em consequência deles. O objectivo é melhorar, difundindo o conhecimento adquirido, tornando-o utilizável por outras organizações (Ristoff, 2003, p. 21).

As posições referidas no Joint Committee on Standards for Educational Evaluation e do Stanford Evaluation Consortium representam duas visões distintas da avaliação: a primeira surge com influência Tyleriana e a segunda emerge menos preocupada com julgamentos ou formulação de opiniões.

Assim sendo, o sistema de ensino desvia-se do ensino elitista, em que só alguns entram, para um sistema universal no acesso e voltado para o sucesso de todos, utilizando procedimentos de apoio aos menos capacitados, consequentemente o paradigma de avaliação altera-se.

Conquanto será sempre a concepção subjacente a uma organização que utilizará uma avaliação para regulação ou para emancipação, para controlo ou para a autonomia.

Para Sobrinho (2003), a título de exemplo sobre a avaliação do ensino superior, o autor enfatiza a dualidade entre o sumativo e o formativo.

«Sob o domínio do “estado-avaliador” dos últimos anos, a avaliação da educação superior tem sido praticada como instrumento privilegiado de regulação. Portanto vem exacerbando a sua dimensão burocrático-legalista de controlo, modelação, ajustamento e fiscalização.» (p. 35)

Também Escudero Escorza (1997) “arruma” vários desenhos de avaliação em duas grandes “gavetas”, diferenciando-os pelos seus enfoques: ora se focaliza nos resultados, ora se focaliza nos processos internos. Esta dicotomia, algo reducionista, resulta, no entanto, importante por se estabelecer um paralelismo com a dicotomia de Dias Sobrinho, ou uma similitude com a avaliação para a eficácia versus a avaliação para a melhoria.

Azevedo concretiza a distinção entre avaliação interna para a mudança e avaliação externa para o juízo.

«Na avaliação externa, o acento é colocado na formulação de um juízo; na interna, o acento é na mudança. A tendência geral é para uma avaliação interna que visa as estratégias e os meios de melhoria da situação existente e uma avaliação externa destinada a controlar a qualidade dos resultados e a garantir que as medidas de melhoria são postas em prática.» (Azevedo, 2007a, p. 27).

Seguindo a linha de diferenciação entre dois pólos, Alaiz (2007) diferencia os modelos de avaliação como Modelos Estruturados e Modelos Abertos.

O autor designa «os modelos de origem empresarial como modelos estruturados por terem referenciais claramente definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica, que supõem

implicitamente a completa racionalidade das organizações». Acrescentando que «do ponto de vista da técnica de avaliação preocupa-os sobretudo a comparabilidade dos produtos da avaliação, destinados a estimular a competição, que consideram um factor motivador dos dirigentes (e, em geral, dos membros) das organizações na busca da qualidade e da excelência.» (Alaiz, 2007, p. 2)

Sobre os modelos abertos, refere:

«Os modelos que assentam na especificidade da escola, designamo-los como modelos abertos, dada a elevada zona de liberdade que conferem aos actores locais, permitindo-lhes traçar caminhos únicos, construir referenciais próprios. Partem do princípio de que as escolas são “sistemas de acção concreta”, com uma dinâmica organizacional e uma maleabilidade “política” que lhes permite “trabalhar” internamente as “reformas” decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua “lógica própria...” (N. Afonso, 2005:9). A auto-avaliação das escolas deve ser construída a partir da dinâmica dos professores e dos restantes membros da comunidade educativa (alunos, pais, etc.).» (Alaiz, 2007, p. 2).

Quando se discursa sobre a Avaliação Institucional, evoca-se a avaliação concretizada dentro de uma organização e esta será o resultado de uma relação osmótica entre vários seres individuais, empenhados na concretização de interesses colectivos. Essa organização torna possível concretizar um ou mais desígnios, os quais não seriam atingidos individualmente. Uma fábrica ou uma multinacional, um hospital, uma escola serão organizações. As organizações estão presentes no quotidiano e desde a nascença que fazem parte da vida do indivíduo.

Embora não seja nossa pretensão discorrer sobre a concepção de organização, que tal como a Avaliação é polissémica como assevera Licínio Lima:

«Na literatura organizacional e sociológica encontramos quase sempre a palavra organização associada a um epíteto, ou a um qualificativo, de que depende geralmente a própria definição (delimitação) do conceito – organização social, organização formal, organização informal, organização complexa, são apenas alguns exemplos» (1998, p. 48).

Consideramos, porém, relevante esclarecer o nosso posicionamento quanto a esta questão. Deste modo, seguimos na esteira de Morgan (1996, p. 17) ao considerar que «[...] as organizações são fenómenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidas de muitas maneiras diferentes», encarando a escola organização e como constructo social imbuído de complexidades, e reportando-nos a Lima percebemos:

«[...] é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola, nomeando-a expressamente, já se torna consideravelmente mais fácil deparar com caracterizações diversas, razões e argumentos divergentes, classificações tipológicas distintas e, evidentemente, objectivos muito diferenciados: desde as definições mínimas de organização, à consideração específica do caso da escola, passando pelas definições de carácter teórico, descritivo e explicativo, até às definições de tipo normativo, e até mesmo às concepções e representações sociais frequentemente utilizadas como base para a crítica, a reivindicação, ou a defesa de um ponto de vista político» (1998, p. 48).

A relevância de estabelecermos a escola como organização prende-se com o facto de:

«não obstante a escola, como organização, partilhar com a maioria das outras organizações a presença de um certo número de elementos – objectivos, poder, estruturas, tecnologias, etc., de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, entre outros aspectos, não me parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro de modelos teóricos de análise» (Lima, 1998, p. 64).

Ou seja, não será possível avaliar a escola sem recorrer aos diferentes modelos organizacionais de escola (Lima, 2002), os quais mais adiante abordaremos por fazer parte integrante da nossa investigação.

Ancorando-nos nas premissas de que Avaliação Institucional emana destes dois conceitos (a avaliação e a organização) e, uma vez que ambos são plurais, também atendemos que a Avaliação Institucional o seja. Na verdade, os significados do termo tornam subjectiva a avaliação, sendo esta permeável a interpretações diversas e permissiva a vários usos. Neste sentido, Almerindo Afonso aponta que esta tem sido utilizada como mecanismo de regulação e, ao mesmo tempo, como mecanismo de desregulação e, acresce ainda, como mecanismo de controlo social e educativo, sendo que «[...]as funções da avaliação têm que ser [...] compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas.» (Afonso, 1998, p. 32)

No seguimento deste enquadramento, e para entendimento do nosso posicionamento, abonamos que a Avaliação Institucional é realizada numa «organização complexa, um espaço onde se actualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objectivos não consensuais» (Afonso, 2001, p. 26). Assim «a avaliação [...] toma partidos, reafirma os valores considerados positivos, denega o que julga negativo, interfere nas relações sociais de trabalho e intervém em todas as dimensões da vida académica e institucional» (Dias Sobrinho, 1995, p. 68) e, portanto, a avaliação não é neutra, capitaliza diversos valores, dependendo sempre de quem a idealiza.

A avaliação está imbuída de conceitos como a eficácia e eficiência, resulta de influências internacionais quer de políticas, quer de investigações de serviços de inspecção, tendo por fundamentos uma agenda política ou como diz Licínio Lima «o acto de avaliar tem sempre subjacente, implícita ou explicitamente, uma concepção organizacional de escola que reflecte um determinado quadro de racionalidade.» (1998, p. 581). Reconhecemos ainda a tendência para realizar avaliações técnicas e gestionárias que consideram a escola como uma empresa que pugna por resultados,

descurando os processos e o facto de que na escola temos “Sujeitos”, logo, a escola é “Sujeito” e não “objecto”.

É, pois, no âmbito de inteligibilidade da avaliação e das organizações que enquadrámos a Avaliação Institucional, uma vez que esta deverá ser uma avaliação abrangente a todas as dimensões da escola, num processo contínuo e sistemático, alargado a todos os interessados, com condições que a propiciem e que permita um quadro de desenvolvimento, de melhoria, partindo dos seus resultados, da organização da escola e da própria avaliação.

Pese embora Dias Sobrinho se refira à Universidade, julgamos absolutamente adequadas as suas palavras em relação à organização-escola. Vejamos:

«A avaliação institucional interfere em todas as instâncias e dimensões de uma universidade. Envolve em acções intersubjectivas os docentes, os estudantes e os servidores, indaga sobre a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, examina os acertos e os erros burocráticos e administrativos, verifica a vitalidade e o exercício democrático das instâncias institucionais, questiona os delineamentos políticos, as propostas pedagógicas e os compromissos sociais, tematiza as relações de trabalho e a qualidade de vida, enfim, tenta compreender para transformar toda a instituição. É, portanto, uma empreitada que a todos concerne e que produz efeitos em toda a estrutura social da universidade.» (Dias Sobrinho, 1995, pp. 71-72).

Assim, o processo de avaliação deve definir qual o objecto que avalia e, como advoga Dias Sobrinho, nela sobrevém um objecto de avaliação bastante latitudinário, exigente do ponto de vista dos recursos logísticos e humanos alocados, bem como assim do tempo necessário para uma avaliação tão abrangente⁹. Stufflebeam (2003c), não mencionando esta problemática, faz referência a todas as áreas importantes da escola como devendo ser avaliáveis, mas realça, no entanto, que se devem priorizar algumas dessas áreas, definindo como áreas prioritárias os alunos, o pessoal e os programas (neste inclui desde o currículo até às rotas de transportes).

Na mesma linha, Sanders e Davidson (2003, p. 814) mencionam que a avaliação da escola deva incluir, além do proposto por Stufflebeam, a performance dos alunos, as instalações, as finanças, o clima escolar, as políticas da escola e os arquivos da escola, ao que nós acrescentamos, ainda, o contexto familiar, sócio-económico e cultural da escola¹⁰.

⁹ A propósito do tempo necessário, pode ser constatado, no capítulo anterior que apesar do agrado que o modelo do OFSTED provocou, a sua aplicação em Portugal foi mitigada pelo tempo político como mencionou Ventura.

¹⁰ porque não através do IDS (Índice de Desenvolvimento Social)

Stufflebeam (2003c, pp. 777,778) também ressalva que a avaliação deve abranger todos os níveis da escola, desde a sala de aula à globalidade da escola, como um todo interligado e não um somatório das partes avaliadas.

David Nevo (1989, pp. 24-26) conceptualiza a avaliação, no seu geral, através de uma revisão de literatura e coloca dez perguntas, cuja pertinência atravessa todo o desenho de avaliação.

Começa por definir a avaliação como uma descrição sistemática de objectos educacionais, aferindo o seu valor ou mérito e atribui-lhe quatro funções: a formativa (para a melhoria); a sumativa (para selecção e Accountability); a sociopolítica (motivacional e para ganhar o apoio da opinião pública) e, por último, a função administrativa (para exercer autoridade).

Sobre o objecto a avaliar, o autor corrobora as opiniões já aqui apresentadas de que tudo se deve avaliar e a informação recolhida deve ter em conta o objecto avaliado, sendo que essa recolha pode ser sobre os objectivos do objecto, sobre as suas estratégias e planos, o processo de implementação e, ainda, sobre os resultados e seus impactos.

Preconizando uma avaliação do mérito e valor, o autor considera ser imprescindível a utilização de critérios múltiplos, devendo estes responder às necessidades das várias audiências; atingir objectivos nacionais, ideais ou valores da sociedade; devem comprometer-se com standards e com as normas e, por último, atingir os objectivos dos objectos.

Sobre a quem serve a avaliação, o mesmo autor refere a importância desta subsidiar todos os interessados e futuros interessados, baseando-se em três actividades fundamentais, independentemente do método aplicado, são elas a focagem no problema de avaliação, recolha e análise de dados empíricos e a comunicação às audiências. Por conseguinte, a avaliação deveria ser conduzida por indivíduos ou equipas que possuam competências em metodologias de investigação e técnicas de análise de dado, competências para compreender o contexto social e a substância original do objecto avaliado.

Deve ainda contemplar a meta-avaliação ao comprometer-se com *standards* como a utilidade (ser útil e prática); exactidão (tecnicamente adequada); viabilidade (ser realista e prudente) e propriedade (legal e ética). Ou seja, deve respeitar os *standards* propostos pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.

Já Dias Sobrinho (1995), e mais concretamente sobre a Avaliação Institucional, refere para o ensino superior, mas com adaptabilidade a todas as organizações escolares, onze categorias que a avaliação deve respeitar.

Ressalvamos que há uma distinção clara entre avaliação e avaliação institucional, pois esta última separa-se das avaliações pontuais que sempre existiram nas escolas, «não há outra instituição mais habituada à avaliação do que a escola» (Dias Sobrinho, 1995, p. 53). Trata-se antes de realçar o sentido institucional da avaliação, como menciona o autor quando afirma «O adjectivo “institucional” faz toda a diferença, indicando a abrangência, os princípios, os objectivos e o clima» (1995, p. 71).

Retomemos as categorias indicadas por Dias Sobrinho (1995, pp. 63-70), a primeira das quais é a “totalidade”, não só abarcando as diversas dimensões da escola, mas como também a totalidade de participação de todos os interessados na escola.

A “Integração” – mais do que compreender partes isoladas deve compreender as partes integradas, as suas relações, isto é, a avaliação requer uma atitude de conhecer, produzir e cimentar relações, de construir uma articulação entre níveis, áreas e dimensões institucionais, reforça a comunicabilidade e as relações de trabalho.

O “Processo” – a avaliação institucional não se dissolve com os resultados ou actividades acabadas, ela é um processo inacabado, do passado e de futuro, realizar-se-á como cultura, é pró-activa ou prospectiva, ajudando a melhorar o processo educativo. Realça-se o carácter construtivo e optimista da avaliação, porque reconhece as dificuldades, não tendo, contudo, a função de punir, mas antes de corrigir e debelar as incorrecções, promovendo a qualidade por se tratar de um processo formativo, contínuo e permanente.

“Pedagogia” – uma vez que é uma prática social iminentemente pedagógica. Com isto assoma não só os aspectos científicos e técnicos que indubitavelmente lhe estão ligados, mas também o seu aspecto formativo, de aprendizagem, de produzir, organizar, consolidar e sistematizar conhecimentos, impelindo julgamentos críticos externos e internos, desenvolvendo os processos.

A quinta categoria defendida por Dias Sobrinho relaciona-se com a “Orientação” da avaliação. Como referimos anteriormente, são duas as modalidades principais de avaliação: a sumativa e a formativa.

A coexistência em que cada uma ocorre desempenha a função conferida por quem pensa o modelo/desenho avaliativo. A primeira age sobre o que passou, sobre os produtos, torna-se assim orientada para a prestação de contas, regular, medir, hierarquizar. «Tem carácter burocrático e tecnocrático, bastante ao gosto de entidades governamentais interessadas em mensurar, comparar [...] segundo indicadores objectivos de produtividade e eficiência.» (Dias Sobrinho, 1995, p. 66).

Quanto à característica “Formativa”, ela encara a avaliação no pressuposto da construção de conhecimento, o qual suscita a crítica conduzindo à consciencialização da necessidade de mudança no interior da avaliação, da instituição e dos seus agentes idealizando a melhora da própria instituição.

É, pois, precisamente quando o autor se refere à melhoria da instituição que se centra na sua “Qualidade”, pelo que, tal como todos os conceitos abordados neste trabalho, reveste-se de uma variada significação quando se encontra nas «[...] dimensões filosóficas, éticas, culturais e políticas.» (Dias Sobrinho, 1995, p. 67). Neste sentido, é notório algum consenso no arco da tecnicidade e da cientificidade.

A proposta do autor supracitado não visa ignorar a última mas, antes, priorizar a primeira, dar ênfase ao formativo sem esquecer o quantitativo. A proposta encerra uma relação dialéctica entre os dados estatísticos e os dados percebidos no concernente ao clima, às relações, a tudo o que não é mensurável. A este propósito também Afonso (2009, p. 1) salienta que «Nem Tudo o que conta em Educação é mensurável ou Comparável.»

Com efeito, a Avaliação proposta deve ser consubstanciada com “Flexibilidade”, uma vez que só assim se poderá enquadrar no dinamismo, na pluralidade e numa realidade viva, permitindo acertos e adaptação sem, no entanto, comprometer os princípios.

Torna-se necessário imprimir “Credibilidade” à acção avaliativa, pois tal acção não sendo neutra encerra valores, ideais e é revestida politicamente. Torna-se indispensável que todos os envolvidos na organização confiem na avaliação que se leva a cabo, nos avaliadores, no processo e no caminho proposto.

Para alcançar este desígnio é determinante a legitimidade política e ética, bem como assim uma legitimidade técnica, saberes na área da avaliação e uma tomada de consciência da realidade que se avalia.

A nona categoria de Dias Sobrinho concerne à “Comparabilidade”, não na acepção de comparação com outras organizações, por não ser essa a função de uma avaliação formativa, construtiva, pró-activa e não punitiva, mas antes ao comungar na linguagem, instrumentos e metodologia.

As comparações só fazem sentido no interior da organização, do seu passado com o seu presente, entre projectos, entre o que propõe e o que alcança. Os juízos de valor sobre si mesma são estabelecidos nas noções de qualidade que advêm de outras organizações referenciadas.

As últimas características propostas relacionam-se com a “Institucionalidade” que não só regista a globalidade da organização, como também deve respeitar as normas institucionais estabelecidas, as normas jurídicas, administrativas, as hierarquias e, ainda, as relações educativas. Deste modo, devem seguir os percursos formais e apoiados oficialmente.

A “Permanência” deve estar para além dos ciclos políticos, de poder, dos ciclos dos órgãos de gestão e, acresce-se, acima dos indivíduos das cadeias de comando, assumindo uma cultura avaliativa cujo único propósito é a melhoria da qualidade da organização.

A escolha destas categorias levam-nos a concluir que o autor enquadra a avaliação entre o sumativo, ligado às instâncias governamentais com propósitos de prestação de contas, controlo e regulação, e o formativo ligado à organização com intuítos de melhoria e democraticidade.

Outro autor que se debruçou sobre a problemática da avaliação institucional, numa tentativa de perceber como e para que ela se realiza foi Santos Guerra (2002a) que estabeleceu algumas perspectivas de encarar o acto avaliativo.

Tal como os autores referidos anteriormente, também Santos Guerra outorga a globalidade da organização como o foco da avaliação e concretiza com alguns exemplos de análise da organização, pois o «que interessa é o funcionamento holístico da escola.» (2002a, p. 22).

O autor problematiza a avaliação institucional em nove grandes áreas de concepção da avaliação:

Natureza da Avaliação – prende-se com o facto de avaliação poder servir a prestação de contas, o controlo ou a melhoria, o desenvolvimento organizacional. Neste seu texto, o autor elenca onze atributos que considera essenciais, nomeadamente a avaliação deve ser contextualizada; dar voz a todos os participantes com liberdade; preocupada com os valores educativos; que utiliza várias metodologias de análise; comprometida com os valores da sociedade; susceptível de acomodar várias interpretações da realidade; uma avaliação que remete para segundo plano os números e a estatísticas, portadora de uma linguagem simples; da iniciativa da escola e com o propósito de alterar a prática.

A Origem da Iniciativa – torna-se relevante, visto que tem implicação com a natureza da avaliação. Assim, o autor explicita-o em quatro possibilidades: a externa com carácter de imposição; a externa como proposta; a interna sem facilitadores externos e a interna com facilitadores externos (amigo crítico).

A Planificação do Processo – é outro aspecto fundamental para o processo avaliativo, por esta razão a planificação deve ter em conta o tempo de duração e as fases que irá contemplar; as técnicas de exploração; os intervenientes; o conteúdo da avaliação e a entrega de relatórios.

A Exigência de Negociação – define todos os outros, já que a negociação deve ser democrática; flexível; escrita e pausada. O autor sugere que o documento escrito apresente oito pontos, entre os quais deverá explicitar o tipo de avaliação pretendida; a razão pela qual se realiza num dado momento; que tipo de participação será solicitada; as condições de realização; os prazos; os métodos; os domínios a abordar e quem a realizará.

Foco da Avaliação – relaciona-se com os domínios a avaliar e concretiza alguns exemplos como a colegialidade; as relações; as actividades; as instalações e material; a organização e os valores.

Exploração da Realidade – a avaliação deve atender à diversidade de métodos; sensibilidade à complexidade; adaptabilidade dos métodos; interactividade entre métodos e gradualidade de focalização, do mais simples para o mais complexo.

Triangulação dos Dados – torna-se importante para não obter uma visão distorcida da realidade. Neste pressuposto, a avaliação deverá triangular dados provenientes de diversos métodos de análise; de diferentes informadores; de momentos distintos e dos diversos agentes sejam eles internos ou externos.

A Redacção dos Relatórios Informativos – encerra alguns perigos que o autor aponta, tais como a asfixia dos dados (o imenso material recolhido); a excessiva dilatação temporal; a dificuldade de redigir; a pretensão tecnicista (a utilização de uma linguagem não acessível a todos); a falta de esquemas (problema de organização dos dados num discurso coerente); as atitudes do avaliador (excesso de responsabilidade); conflitos surgidos e, por último, a dimensão excessiva.

A Negociação dos Relatórios Informativos – estes quando prontos devem ser discutidos e divulgados, tendo em consideração as diferentes perspectivas para um conhecimento mais amplo da organização escolar.

A Meta-Avaliação – este último aspecto relaciona-se com a validação e avaliação da avaliação efectuada porque é «imprescindível analisar o modo como se produziu o processo de avaliação, não só para garantir o seu valor, como também para aprender e poder orientar as futuras avaliações.» (Santos Guerra M. , 2002a, p. 30)

Como se constata, quando se abordou a origem da iniciativa, este autor faz referência a duas modalidades de avaliação institucional: a Avaliação Externa e a Avaliação Interna. O autor

estabelece como um mais interessante processo de avaliação aquele que ele chama de avaliação de iniciativa interna com apoio externo, na linha do que se depreende da proposta de Dias Sobrinho (1995).

2.1. Avaliação Externa e a Avaliação Interna

Santos Guerra (2002a) distingue a Avaliação Externa e a Avaliação Interna gerando grande consensualidade entre os autores que se debruçaram sobre a problemática da avaliação institucional. As abordagens e os agentes envolvidos tornam-nas, por vezes, em pólos antagónicos, de confrontação, contudo, toda a avaliação incorpora uma agenda e é sempre dirigida a alguém.

Para Natércio Afonso, os «juízos de avaliação são, portanto, o produto de múltiplas escolhas do(s) cliente(s) e do(s) avaliador(es), concretizando em cada momento uma agenda de questionamento das situações e dos contextos desenvolvida no âmbito das lógicas de acção desses actores» (2002, p. 52).

Qualquer das modalidades de avaliação em questão é passível de apresentar alguns constrangimentos, no caso da auto-avaliação questiona-se o papel dos avaliadores.

«Se os avaliadores internos beneficiam de uma maior familiaridade com o contexto em análise e de uma maior sintonia com a cultura da organização, por outro lado, poderão ser mais vulneráveis em relação a certas pressões locais e não disporem do distanciamento e da visão em perspectiva necessários à produção de leituras mais isentas.» (Sá, 2009, p. 97)

Por seu lado, a avaliação externa incorre no risco da avaliação contábil (Lima, Licínio C, 1997) afastando tudo o que não é passível de ser mensurado.

«Outra das implicações da “obsessão performativa” e da “qualidade como critério mercantil” (GENTILI, 1997) será a de valorizar apenas o que é mensurável e evitar tudo aquilo que possa pesar negativamente naquela medição.» (Sá, 2009, p. 99).

Santos Guerra (2002b) atribui alguns perigos que poderão afectar a avaliação tal como a possibilidade de teatralização da avaliação, com os participantes a responderem defensivamente, não ilustrando a realidade como ela é mas, antes, como pensam que os outros gostariam que ela fosse.

2.2. Avaliação Externa

A avaliação externa, dita mais objectiva, baseia-se, grande parte das vezes, na leitura de dados quantitativos, permite a comparação e é servida por agentes externos à escola e não fazendo parte da comunidade educativa, mas por peritos/especialistas. Scriven (1991) define o avaliador externo, no campo de acção da avaliação de programas:

«An external evaluator is someone who is at least not on the project or program's staff, or someone - in the case of personnel evaluation - other than the individual being evaluated, or their family or staff It is best to regard externality as a continuum along which one tries to score as high as possible [...]»(p. 159).

Na mesma linha de orientação Nevo expõe:

«An external evaluation of the school can be performed by the school district, the state department of education, or a ministry of education, using professional evaluators, regional inspectors, or a district/state/national evaluation department. An external evaluation of the school could also be conducted by an independent evaluation consultant or evaluation firm, commissioned by the school itself or its governing board.» (2002, pp. 3,4).

O ónus de avaliação recai maioritariamente nos serviços de inspecção de educação, tutelados pela autoridade educativa, trabalhando-a como um objecto, cujas escolas são tratadas como iguais, não relevando assim as diferenças sociais, culturais e económicas que constituem a realidade das mesmas.

Perante esta forma de realizar a avaliação, frequentemente, é sugerido às próprias escolas que se observem e se comparem através de *benchmarking* com outras. Actualmente aparecem projectos para ser concretizado este designio (Projecto BESP¹¹) através da avaliação interna, ao qual se associou o programa AVES. Estes instrumentos (de estabelecimento de *rankings*), de

¹¹ O website BESP (Benchmarking de Escolas Secundárias Portuguesas) foi criado no âmbito de um projecto de investigação financiado pela FCT, e desenvolvido em cooperação pela Universidade Católica do Porto, pelo IDMEC - pólo FEUP e pelo INEGI. O BESP é uma plataforma de benchmarking de escolas secundárias Portuguesas cujos objectivos são servir de auxílio à avaliação interna e externa das escolas. Para isso, foram desenvolvidos indicadores de desempenho relativamente aos quais as escolas podem, em tempo real, analisar o seu desempenho em termos comparativos com outras escolas, e analisar a evolução observada em cada indicador ao longo do tempo – e portanto ter uma ideia do sentido da evolução do seu desempenho. Disponibiliza-se ao público em geral a possibilidade de comparar uma determinada escola com outras com base em indicadores construídos utilizando dados de domínio público, nomeadamente os dados provenientes de resultados dos alunos em exames nacionais. Também é possível elaborar listas ordenadas de escolas ('rankings') com base em critérios parametrizáveis pelo utilizador. As escolas podem ter acesso a um conjunto mais alargado de indicadores, o que requer um registo prévio na plataforma e o preenchimento de um questionário on-line para fornecer dados de domínio não público.

hierarquização das escolas são disponibilizados à população em geral, por forma a estimular a livre-escolha.

Sobre este assunto Nevo refere que a ideia de *accountability, standards and benchmarks* pode «be traced back to this long tradition of controlling schools by means of external evaluation» (2002, p. 4)

A Avaliação Externa é conotada com a regulação, normativa, com o controlo por parte das instâncias hierárquicas que, através da avaliação pressionam as escolas, no sentido de prosseguir as políticas mais consentâneas com a ideologia em vigor, onde no mundo actual se trata de uma ideologia neoliberal concentrando o centro de decisão no topo hierárquico, promovendo a livre-escolha, o mercado.

Esta centralização do poder de decisão é contrária à ideia de autonomia, consagrada em lei e promovida no discurso oficial, mas na qual se tem feito depender da avaliação externa das escolas.

Outro tipo de avaliação externa é aquela que é utilizada pelos meios de comunicação social para estabelecer rankings, como é o caso das provas de aferição ou os exames, ou ainda de referir, os testes internacionais como o PISA, cujo objectivo é influenciar as políticas educativas vigentes nos diversos países da OCDE.

2.3. Avaliação Interna

Este tipo de avaliação é colocada em prática por pessoas de dentro da comunidade educativa, como refere Scriven, no âmbito da avaliação de programas, os avaliadores internos «(or evaluations) are those done by project staff, even if they are special evaluation staff - that is, even if they are external to the production/writing/service part of the project (1991, p. 197).

Reconfigurando esta afirmação Nevo refere:

«At the school level, internal evaluation can be performed by a teacher or a group of teachers, by other members of the school's professional personnel, by the principal or other school administrators, or by a special staff member designated by the school to serve as a "school evaluator".» (2002, p. 3)

Estes avaliadores, muitas vezes sem experiência no campo da avaliação de escolas ou com conhecimentos bastante básicos, recorrem, por isso, ao que é mais visível numa escola, ou seja, aos resultados, limitando-se assim a monitorizar esses dados, sem ser sistemática e sem planificação.

Com efeito, a avaliação interna será a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros da comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria (Alaiz, Vitor; Góis, Eunice & Gonçalves, Conceição, 2003, p. 16).

2.4. Avaliação Interna e Auto-Avaliação

Impõe-se aqui uma distinção entre Avaliação Interna e Auto-Avaliação, embora ambas decorram dentro da escola e sejam levadas a cabo por pessoas da escola, os seus agentes podem ser diferentes e, assim, possibilitar uma diferenciação.

Para Denis Meuret uma avaliação

«interna pode ser conduzida por pessoas exteriores à escola (...), ou por pessoas pertencentes à própria escola (...). Neste segundo caso, quer dizer, quando a avaliação é concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso, eu proponho que se fale de auto-avaliação» (MEURET, 2002: 39)

A Avaliação Interna decorre da pressão colocada na organização, seja externa ou interna, no sentido da prestação de contas, para responder a certas demandas da sociedade, das instâncias hierárquicas exteriores ou interiores.

Neste cenário, a avaliação interna pode ser realizada para o Mercado para o Relatório ou Avaliar para Melhorar (para nós) como propõem Costa & Ventura (2005), em que a primeira serve a população em geral, a livre-escolha, a segunda, para responder às demandas das instâncias educativas, servindo a avaliação para estabelecer o grau de conformidade com a lei e a terceira mais relacionada com a auto-avaliação.

Terrasêca & Coelho (2009) interpretam a Avaliação Interna, numa perspectiva de diálogo com os programas de Avaliação Externa, como a recolha «[...]e organização de informações para fornecer à entidade responsável pela avaliação externa, prestando contas à tutela e à sociedade do seu serviço educativo.»

A Auto-Avaliação é de iniciativa própria, na qual todos os interessados participam activamente e a eles pertence todo o processo desde a escolha dos avaliadores, aos critérios e indicadores seleccionados, incluindo a metodologia e opções sobre o objecto de avaliação.

Helen Simons (1993) refere que «a auto-avaliação das escolas fornece a base para o desenvolvimento organizacional, mas também para o conhecimento público das problemáticas educativas» (p. 163)

O objectivo deste tipo de avaliação é o autoconhecimento para melhorar a própria organização, não respondendo necessariamente a agendas ou agentes externos às escolas

Este tipo de avaliação torna-se mais válida para a escola, pois traduz a sua complexidade, permite uma maior participação activa, e não de audição, de todos os implicados na escola. Como sustentam Costa e Ventura (2005, p. 151) “«Se o objectivo de determinada avaliação consistir na melhoria efectiva do funcionamento da organização, então, a auto-avaliação surge como uma modalidade fundamental» (2005, p. 151).

É uma avaliação em que todas as audiências colaboram, concordam com vista a conhecer os pontos da organização que se encontram num estágio mais frágil e nos pontos onde a organização se apresenta mais vigorosa, com uma perspectiva de resolver as suas partes débeis e potenciar os seus aspectos mais fortes, elaborando um plano que visa a melhoria, é uma avaliação para Melhorar (Costa & Ventura, 2005).

Na interpretação de Terrasêca & Coelho (2009) a Auto-Avaliação será a «Análise, reflexão e transformação dos processos educativos, no sentido da melhoria da prestação desse serviço, atendendo à própria missão educativa delineada pelo Agrupamento. Um trabalho de “bastidores” mas que é determinante no momento de “subida ao palco”»

Terrasêca e Coelho (2009) sintetizam os três conceitos da seguinte forma:

«Se a avaliação for realizada por uma entidade exterior à acção/instituição já é mais frequentemente designada ‘avaliação externa’. Porém, não são raras as vezes em que a avaliação interna se desenvolve como resposta à «interpelação» de uma avaliação externa. Neste sentido, consideramos ser possível encontrar especificidades na auto-avaliação, entendendo-a como um processo de reflexão dos actores locais sobre as suas práticas, visando a transformação da acção e acreditando nas potencialidades deste processo formativo para o seu desenvolvimento profissional.»

Partilhamos desta interpretação por sentirmos que uma auto-avaliação deve ser negociada entre as variadas audiências da escola, planeada no seu interior e executada pelos próprios sem receios do olhar exterior, muitas vezes demasiado positivista, sem dar relevância ao contexto escolar, onde os resultados dos alunos são a sua principal, se não única, preocupação. Consideramos, ainda, que não deve ser assumida pela auto-avaliação o papel de única avaliação válida, a qual vai resolver todos os problemas da sociedade por ser a única visão que pode melhorar a escola.

Pelo contrário, outros olhares se devem colocar na escola, tornando-se necessária uma avaliação externa, orientada para a melhoria que complemente o auto olhar, de forma a promover um novo prisma quer como metaavaliação, quer como identificação de outros factores não detectados na auto-avaliação.

Advogamos pelo menos uma inter-relação simbiótica que responda aos anseios da tutela, por um lado, e que promova a melhoria, por outro.

3. Enquadramento legal

As referências legislativas à avaliação de escolas apenas se fazem num contexto generalizado de avaliação do sistema educativo e de todas as suas componentes, na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro que no seu Artigo 49.º (Avaliação do sistema educativo) refere:

«1 – O Sistema Educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.

2 – Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.» (Assembleia da República, 1986)

No seu artigo 50º, a lei faz referência à importância que a estatística tem na avaliação.

Em 2002 dá-se o fim abrupto do programa de Avaliação Integrada das Escolas, demonstrando uma vontade de mudança no rumo da avaliação das escolas. Em 20 de Dezembro, desse mesmo ano, é publicada a Lei N.º 31/2002 para concretização do disposto na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro que apresenta os seguintes objectivos:

a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;

b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;

c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;

d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;

e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;

f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino.

Da leitura dos seis objectivos verifica-se que quatro deles têm por referência a qualidade, resultados, eficácia, divulgação a todos os interessados e a responsabilização das escolas; dois incentivam a participação de vários interessados e, por fim, é feita referência às avaliações internacionais. Sendo notória a preocupação com a informação disponibilizada à sociedade, em geral, e aos resultados.

Esta avaliação assenta na auto-avaliação, em primeiro lugar, e só depois na avaliação externa. Quanto à primeira, e embora se nomeie como “auto-avaliação”, seria mais apropriado ser chamada de “avaliação interna”¹²,) uma vez que recorre a um guião e é concretizado em indicadores impostos externamente, para aplicação nas escolas.

A este propósito, salientamos que é sugerida uma interpretação dos resultados da avaliação integrada e contextualizada que nunca assistimos ao fim de nove anos de vigência desta lei. A única interpretação a que presenciámos é a dos rankings das escolas emitidos pelos órgãos de comunicação social. Com menor projecção, em termos de opinião pública, é criada uma estrutura, comissão especializada permanente para a avaliação, para proceder a pareceres, opiniões e recomendações baseados na interpretação dos resultados da avaliação, estrutura essa integrante do Conselho Nacional de Avaliação.

Com esta organização mediática, a divulgação mais visível nos órgãos de comunicação social é descontextualizada, tendo por referência apenas os resultados de exames, provas de aferição ou de estudos internacionais como o PISA.

Destacamos a alusão à autonomia que muitos autores consideram ser essencial para a melhoria do serviço educativo e que foi inscrita no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio¹³ o qual narrava no seu Artigo 3.º sobre autonomia:

«1 — Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

¹² termos que tentaremos explicitar no próximo capítulo deste trabalho

¹³ , vigente na data de início do processo de avaliação externa das escolas e alterado pelo 75/2008 de 22 de Abril

2 — O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:

3 — As escolas que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no presente diploma gozam do regime de autonomia definido no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, acrescido, no plano do desenvolvimento organizacional, de competências nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e da gestão e formação dos seus recursos humanos.» (ME, 1998).

São vários os conceitos que a avaliação de uma escola engloba, os quais concorrem quer para a eficácia da avaliação, quer para o processo de melhoria, na perspectiva em que conceitos como autonomia, projecto, qualidade e concepção de escola como organização são determinantes na forma como encarámos a escola e indissociáveis no enfoque que imprimimos no desenho de avaliação.

Nos parágrafos seguintes abordaremos esses conceitos com um especial relevo nas teorias das organizações, assunto ao qual dedicamos o seguinte capítulo, porque condicionam todo o processo de avaliação e de viver a escola.

4. Conceitos relevantes para a Organização Escolar e Para a Avaliação Institucional

Pretende-se com esta secção do trabalho apresentar os normativos que regem a avaliação institucional escolar e discutir alguns dos conceitos com relevância para a vivência organizacional, tais como: a autonomia; o projecto; qualidade e participação. A liderança sendo, também, um conceito a que é dada grande importância¹⁴, será abordada no capítulo seguinte a propósito das propostas teóricas de Bolman e Deal e Tony Bush.

4.1. Autonomia

Como se estabelece acima, a escola não sendo um objecto, mas antes “Sujeito Colectivo”, carrega intrinsecamente interesses múltiplos aos quais poderá ou deverá responder. Esta resposta necessitará de ser pensada, orçamentada e dotada de recursos humanos e materiais para ser concretizada.

¹⁴ Ver o movimento das Escolas Eficazes

Para alcançar este desígnio, o estado legislou uma “autonomia” (decreto-lei nº 43/89, mais tarde consubstanciada no decreto lei nº115-A) que, supostamente, possibilitaria através da deslocação do poder decisório uma inter-relação entre os interesses do estado (currículo nacional) e às demandas dos actores da escola.

Neste sentido, lembramos o discurso de Roberto Carneiro enquanto Ministro da Educação:

«É preciso inverter a lógica do sistema. O nosso objectivo chama-se autonomia da escola. A escola deve ser um centro vivo, um organismo vivo, pelo que quando falo de autonomia falo de muito mais do que autonomia universitária. A escola preparatória e secundária, por exemplo, tem que ter uma vivência própria, o seu projecto, a capacidade para o realizar com responsabilidade. E tem que ser avaliada pelos seus méritos ou deméritos em função dos projectos. Terá de haver um quadro normativo geral – não estamos a falar de independência das escolas – regras gerais e critérios de fundo, para que cada escola seja capaz de dizer como quer realizar os seus objectivos, e como vai gerir os meios que possui (humanos, orçamentais e institucionais). É necessário como que resgatar a escola da pressão burocrática e administrativa a que tem sido submetida.» (Entrevista do Ministro Roberto Carneiro ao Expresso em 12/12/1987).

De facto, é reconhecida a necessidade de se proporcionar meios humanos, financeiros e poderes às escolas para estas estabelecerem os objectivos e capazes «[...] de desenvolver um projecto adaptado às características particulares do meio local e do público escolar, exprimindo uma visão específica dos fins, dos conteúdos e das modalidades de ensino. » (Alves, 2002)

Apesar deste reconhecimento, o que se apresentou, na realidade, foi:

«Contudo, se adoptarmos uma perspectiva "mais cinica" sobre a natureza e função desta "ficção" no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma "mistificação" legal, mais para "legitimar" os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para "libertar" as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.» (Barroso, 2004)

O mesmo autor (1996) entende a autonomia da escola como:

«um conjunto de competências adjudicadas normativamente à escola, conferindo-lhe autoridade em matérias relevantes, como por exemplo a organização e programação de actividades, a gestão de recursos, entre outras, mas dependendo sempre do poder da tutela e da própria administração pública, uma autonomia relativa, comumente denominada por “autonomia decretada” e que não tem passado de uma simples “retórica oficial” sistematicamente desmentida, tanto pela produção excessiva de normas regulamentadoras, como pelas práticas dos responsáveis da administração (...) menosprezando os (...) objectivos específicos da própria escola (...) “autonomia construída”. Este conceito baseia-se no reconhecimento de capacidades autónomas quer à organização escolar, quer a cada um dos elementos que integram, sendo a autonomia vista como “um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna), como por exemplo a própria administração, os pais, os professores, os alunos e outros agentes do meio social em que a escola se insere»

As escolas vivem o que o autor apelida de autonomia decretada, a autonomia que não fornece todos os meios para que se concretizou o grande propósito da mesma.

Hoje, a autonomia da escola perpassa pelos documentos orientadores como o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno.

4.2. Projecto

Muito do que se pensa sobre a escola passa pelo “Projecto” e, sobre este assunto, deve ser discutido o que ele representa e qual o seu conceito, sendo não raramente associado à intencionalidade, conotado com substantivos como Mudança; Transformação; Antecipação; Predição; Futuro. Os normativos mencionam vários documentos como: «O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas,[...]»

No texto que seguidamente se apresenta, referimo-nos a Projecto associado à escola.

«(...) como um enunciado relativo a uma representação antecipadora e finalizante da estrutura ordenada de operações susceptíveis de conduzirem ao estado final da realidade objecto do processo de transformação que constitui uma acção singular. É a imagem antecipadora de um processo de transformação do real. É uma representação de operações» (Barbier, 1996, p. 71).

O autor destaca a variedade de envolvidos com diversos interesses. «noção de Projecto faz parte, certamente, desse pequeno número de noções felizes que, num determinado período de tempo, parecem constituir o objecto de expectativas e investimentos aparentemente convergentes de actores sociais portadores, no entanto, de interesses muito diversos» (Barbier, 1996, p. 19).

Para Boutinet «o PE está orientado para o modo de inserção (...) na medida em que ultrapassa o quadro da escola, a instituição escolar e os seus colaboradores não podem pretender ser a única parte interessada de um PE. Este último implica a associação do maior número possível de parceiros, interessados pelo projecto» (1996, pp. 200, 201)

Tal como a autonomia, também o projecto deverá nascer da vontade da organização escolar e não ser imposta por decreto, deturpando a ideia de projecção para o futuro como uma resolução dos interesses dos parceiros da escola. «É desastroso comparar uma iniciativa obrigatória, por mais legítima que seja, a um projecto.» (Perrenoud, 2002, p. 119).

Se autonomia é decretada, se projecto é decretado, deveremos apenas cumprir a lei?

Poderá a autonomia e o projecto constituir uma oportunidade de mudança da própria organização?

Os conceitos mencionados deverão ser entendidos como oportunidades de implementar uma transformação no seio da escola e na sociedade, utilizando a autonomia relativa para

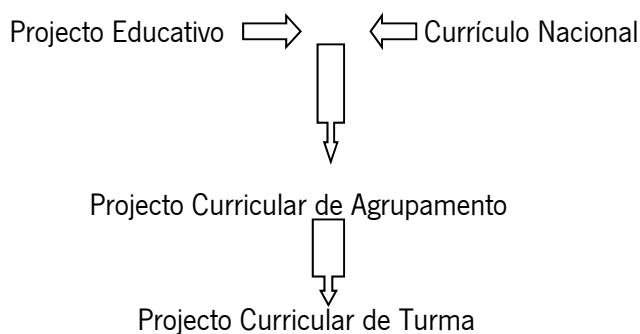
implementar valores e intenções no projecto educativo. Neste contexto e perfilhando as palavras de Alves:

«Consideramos, contudo, que a descentralização e consequente autonomia relativa das escolas podem significar uma grande evolução, na medida em que passaram a ter o direito de tomar decisões relativas às finalidades, à flexibilização curricular, às modalidades de ensino. Apesar de não poderem fazer o que elas querem, pois continuam "sob tutela" pertencentes a uma organização mais ampla da qual extraem os meios e servem as finalidades, permanecendo mesmo como "sucursais" e não existindo a não ser como "antenas locais" da organização cimeira à qual pertencem — o Ministério da Educação, poderão apropriar-se de um certo espaço de liberdade que lhes permita a sua identificação, o reconhecimento junto de toda a comunidade educativa, o rompimento com práticas rotineiras e a construção de alguma inovação.» (Alves, 2002, p. 162)

Assim, são estabelecidos os instrumentos de autonomia e projecto educativo com um significado preponderante. Outra lei estabelece que «As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão. (Artigo 2.o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro ponto 3 e 4)

Posto isto, pode-se depreender que o projecto curricular de escola é o documento que encerra as estratégias e processos de concretização, não só do projecto educativo, mas também do currículo nacional.

Esquematisação das ideias perpassadas.



Portanto, estabelecido que temos uma oportunidade e sabendo que estão elaborados, mesmo que seja por mimetismo, narcisismo ou hipomania (Boutinet, 1996, p. 10), então, devemos avaliar esses projectos, como também refere Santos Guerra:

«A racionalidade mais elementar exige uma reflexão sistemática e rigorosa sobre a qualidade dos projectos que se planificam e levam à prática. Propor a si próprio, de forma intencional, uma determinada

forma de actuação e não se interrogar, depois, se essas pretensões terão sido alcançadas, e se o foram de forma lógica, com custos razoáveis, sem efeitos secundários negativos, nos prazos estabelecidos... É deixar todo o processo entregue à sorte e à arbitrariedade. Só interessa saber até onde se quer ir, e não saber se se chegou, por que caminho e de que modo próprio, de forma intencional, uma determinada forma de actuação e não se interrogar.» (Santos Guerra M. , 2002a)

4.3. Qualidade

Qualidade é um conceito trazido para o interior das escolas pela sociedade, tendo tido origem nos meandros empresariais. É relativamente consensual que qualidade é de difícil definição, embora muitos o tenham tentado realizar, mas facilmente reconhecível. Qualquer pessoa refere se alguma coisa, produto, serviço tem qualidade.

Tendo sido o mundo empresarial uma das grandes influências da implementação do conceito de qualidade nas escolas, como se comprova por modelos de avaliação de inspiração na teoria da qualidade total, embora com adaptações à realidade escolar (Modelo CAF), pensamos ser relevante demonstrar a pluralidade do conceito em todas as áreas.

No caso do mundo empresarial, e com apenas um indicador (dinheiro), é mais fácil a sua persecução, daí o seu grande desenvolvimento nessa área. Para esta demonstração efectuamos uma breve incursão na evolução do conceito de qualidade, com apoio do texto de Paulo Gomes (2004).

Inicialmente o conceito de qualidade prendia-se com as especificações técnicas do produto, no qual a qualidade do produto era definida pelas congruência entre produto e as suas especificações, o seu autor foi W. Edwards Deming nos anos 40. Seguidamente, com Joseph Juran, início dos anos 50, a definição de qualidade orienta-se para o cliente e o padrão de avaliação da qualidade é a utilidade para a qual o produto foi construído e apresenta o modelo de custos de qualidade. Como acréscimo ao contributo de Juran, Armand Feigenbaum adiciona o conceito de que a qualidade é o que resulta não do esforço de um grupo de projecto, como no caso de Juran, mas de todos os indivíduos que colaboram com uma organização, surge o conceito de qualidade total, retratado na expressão “controlo da qualidade total”. Estas propostas tinham a dificuldade de ser necessária uma avaliação de qualidade que a dado momento poderia ser incomportável para as empresas, pois estas visam sobretudo o lucro, os resultados. Para colmatar esta dificuldade, nos anos 70, Phillip Crosby reactualiza o conceito de qualidade introduzindo a concepção de que a qualidade é grátis se produzida à primeira e que este facto depende essencialmente da gestão dos recursos humanos, motivando e reconhecendo o esforço em prol da qualidade. Trata-se, assim, da valorização

de todos os colaboradores e de colaboração entre todos para a produção de produtos à primeira vez que se tenta a sua elaboração

Nos anos 80 é Kaoru Ishikawa que elabora um conjunto de ferramentas para o apuramento da qualidade e métodos de apoio à qualidade, entre os quais o diagrama de causa-efeito e os círculos de qualidade. O diagrama serve para apurar as causas primárias dos problemas, das causas dos problemas dos problemas e assim sucessivamente; os círculos de qualidade eram propostas de grupos de reflexão para resolver os problemas de qualidade. A gestão da qualidade definia-se como o desenvolvimento, a produção e o serviço do produto da forma mais útil, económica e satisfatória para o cliente. Genichi Taguchi acrescenta a consistência de um produto ao conceito de qualidade, e, ainda, o efeito de exterior de falta de qualidade, ou seja, a importância que o produto tem para a sociedade.

David Garvin, ainda nos anos 80, analisa todas estas contribuições e estabelece uma série de dimensões relativas à qualidade como performance; funcionalidades do produto; fiabilidade; conformidade; durabilidade; serviço; aparência e imagem. (Garvin, 1987)

Percebe-se, pela linguagem utilizada, que a prestação de serviços não tem correlação com estes pensamentos, e no caso da educação, na qual o “produto” expectável está intimamente ligado às crianças, a subjectividade aumenta exponencialmente. Alguns autores referem a participação do cliente no processo produtivo como um factor de heterogeneidade da prestação de serviços, sugerindo a avaliação da qualidade através de duas componentes: a técnica, relacionada com os resultados, o que se espera de uma prestação de serviços e a funcional, relacionada com o processo, ou seja a qualidade do processo ao qual os clientes se submetem para atingirem os resultados esperados. São indicadores deste processo temáticas como o tempo de espera ou a rapidez de solução do problema, não sendo estes, ainda, aplicáveis ao sector da educação.

A conclusão desta incursão pelo conceito de qualidade é a de que não há consensualidade na sua definição, nem no mundo empresarial, nem no mundo da prestação de serviços e muito menos no mundo da escola, no qual (sobre)vivem várias tensões, por vezes conflitantes.

Gentili (1999) sublinha o uso da qualidade para a implementação de políticas públicas de educação de cariz neoliberal. Na sua descrição e análise de exemplos da América Latina, expõe como paradigmático a política Chilena para a educação. Nas suas palavras «O discurso da qualidade como nova retórica conservadora ganha, na reforma chilena, sua mais brutal materialização. A de uma

sociedade dividida, a de uma sociedade dualizada. A de um país onde a modernização é um privilégio de poucos e onde a única coisa que se democratizou foi a miséria.» (p. 170)

Neste seu texto, o autor aborda a problemática da qualidade e os seus significados empresariais para os transpor para o campo educativo. Refere que os discursos sobre qualidade servem apenas os mais capacitados e que se a qualidade for entendida como uma demanda de poucos será, então, um privilégio.

A pluralidade de concepções do termo “Qualidade” a consensualidade na educação, pois ela é o que professores procuram, isto é, qualidade de salários e estatuto social; para a sociedade ela significa a mesma ou melhor educação a menor custo; enquanto para os governos corresponde a trabalhadores menos reivindicativos e no que concerne aos alunos, estes procuram mais liberdade e resposta para os seus interesses. Estas “Qualidades” na educação, como se pode aferir pelos exemplos evocados, podem, ou são conflituantes, mas a qualidade é incluída em todos os discursos sobre educação, sob pena, de quem não o incluir ser ostracizado. (Enguita, 1999)

A temática da qualidade começa a tomar grandes proporções nos discursos sobre a educação, nos anos 80, no ataque feroz dos neoconservadores e neoliberais ao, até então instalado, estado social, e é justamente através da qualidade que a educação para todos começa a definhar e se inicia um processo de diferenciação social na Escola. Este processo de diferenciação adopta as noções de qualidade do mundo empresarial para incluir uma lógica de mercado na educação. Para consubstanciar esta demanda, a qualidade tem de ser quantificável, de forma a produzir o efeito desejado de hierarquização das escolas, permitindo a livre escolha. A hierarquização carrega consigo a competitividade entre escolas e para medir a competitividade da qualidade entre escolas, implementam-se instrumentos de medição da qualidade do ensino em cada escola.

A lógica de mercado trata de forma igualitária o ensino público e o ensino privado, mas os instrumentos de medição da qualidade vão distinguir a escola privada como a de mais qualidade, seja porque estas escolas seleccionam os seus alunos à entrada, seja porque as famílias com melhores recursos escolhem a escola privada, perpetuando, assim, o poder perdido durante as reformas “democráticas”, da escola para todos. O simples facto de frequentar uma escola privada já é de si distintivo para a sociedade e para as empresas, pois na lógica empresarial os melhores cargos são distribuídos de entre aqueles que tiveram um ensino de melhor qualidade (Enguita, 1999).

Esta subjectividade do conceito de qualidade é corroborada por Dias Sobrinho ao referir que o conceito de qualidade é polissémico e, como tal, pode ser encarado de variadas formas, sendo que este conceito está intimamente ligado com a satisfação, explícita ou implícita, do cliente seja ele

externo (a tutela, a sociedade, as famílias) ou interno (professores, alunos, órgão de gestão). Será o destinatário da avaliação que determinará o conceito de qualidade, podendo ele ser relacionado com os resultados, a eficiência, eficácia ou controlo de custos, se o destinatário for externo. Por outro lado, se o destinatário for interno, outros conceitos se levantam como o processo, a satisfação dos trabalhadores (alunos, professores, auxiliares de acção educativa) no interior da organização.

Vários autores relacionam qualidade com o valor acrescentado e com desempenho, sendo que valor é aquilo que uma coisa vale para todos os envolvidos na organização. Neste contexto, talvez se devesse ter em atenção que, nesta conjuntura, o valor de algo não é o mesmo para todos, assim sendo, «uma opinião sobre o valor apenas pode ser expressa em relação a um determinado momento e está afectada de factores subjectivos e contingenciais, podendo excluir dos cálculos muitos efeitos colaterais.» (Rodrigues, 2010, p. 13)

Ball parafraseando Lyotard (1984, p. 46), refere-se à performatividade como:

«uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controlo, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou, ainda, “momentos” de produção ou inspecção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação. Como afirma Lyotard citado por Ball, “estabelece-se, assim, uma equação entre riqueza, eficiência e verdade”. A questão de quem controla o campo da avaliação é, claramente, crucial.» (2001, pp. 109, 110)

Ball acresce que «O ato do ensino e a subjectividade dos/as professores/as alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através de marketing e competição).» (2001, p. 110)

A discussão aqui trazida só faz sentido se se encarar a qualidade como detentora de significados múltiplos, por cada interessado na escola ter uma acepção de qualidade diferente e porque a própria qualidade, atendendo a essa multiplicidade de acepções, se adequar a discursos com agendas muito próprias. Na agenda neoliberal e neoconservadora a qualidade apresenta-se como a capa perfeita para a continuação do poder de decidir os destinos nas mãos de alguns privilegiados e o de formar mãos de obra para um meio empresarial que, ainda hoje, advoga uma produção com um sentido Tayloriano. Sentido, este, que olha para o funcionário pensante como um problema, como uma ineficácia de produção.

Os instrumentos de medição da qualidade entretanto introduzidos na educação corroboram a avaliação no final do processo que caracterizava os tempos em que Taylor criou a sua teoria. Estes instrumentos são fiduciários de uma infalibilidade na medição da qualidade e são credores de uma legitimidade que a sociedade lhes confere. Quando a avaliação da qualidade se

resume a estes instrumentos e sendo certo que são falíveis, pois o mesmo teste, os mesmos professores, as mesmas condições de realização do teste e os mesmos alunos, ao realizarem esses testes em dois momentos diferentes produzirão resultados diferentes, outra questão que se coloca prende-se com o próprio trabalho da escola, como refere Sá «quando a qualidade é medida em termos de resultados escolares, e estes são aferidos a partir dos desempenhos nos exames nacionais, as escolas serão induzidas a concentrarem-se na preparação dos alunos para que estes sejam bem sucedidos nesses momentos de (in)verdade.» (2009, p. 3797).

Na Argentina, como nos relata Gentili (1999, p. 149), na província de Mendoza, a crença reinante era a de que a qualidade é uma variante que se mede, o que se consegue através de provas padronizadas e que a medição melhora a qualidade. A questão não é tanto esta se a qualidade é mensurável, ou se se pode fazer através de provas, ou mesmo se essas avaliações melhoram a qualidade. As questões que se deveriam colocar seriam: “Que qualidade se avalia?”; “A quem serve essa avaliação?”; Que qualidade é melhorada com essa avaliação?”.

Utilizando as palavras de Esteban (2008) para quem também a qualidade é polissémica e cria a ideia de consenso, mas o que oculta, verdadeiramente, nas suas várias acepções são «[...] possibilidades opostas e contraditórias de organização da escola como projecto social», em que a democratização da educação está, ainda, por alcançar e que o discurso neoliberal da qualidade vem colocar como um ainda mais difícil desígnio de alcançar, pois essa qualidade que serve para diferenciar, vem acentuar as dificuldades da maioria da população, porquanto, embora «amplamente conhecido, vale ressaltar que o fracasso escolar se concentra nas classes populares, que ocupam as periferias do sistema» (Esteban, 2008, p. 6).

A autora referencia que os discursos tendem a “matar” a polissemia da qualidade para introduzir «[...]um projecto de escola comprometido com a busca de um enquadramento que homogeneiza culturas, valores, conhecimentos e práticas, em um contexto social profundamente marcado pelo predomínio da epistemologia positivista.»

Sá (2009) corrobora esta ideia de homogeneização do discurso sobre a qualidade, referindo que a:

«[...]imposição de uma versão hegemónica (e parcial) da qualidade- a sua versão mercadorizada importada do mundo empresarial- tem conduzido ao privilegiar de indicadores de desempenho que valorizam sobretudo o que é mensurável, gerando sombra e opacidade sobre outras faces do poliedro educativo» (pp. 3796, 3797)

No mesmo sentido e equacionando a problemática das políticas neoconservadoras, Afonso (2002) atribui à qualidade várias dimensões e alerta que «[...] a qualidade da escola [...] não se consubstancia apenas na sua *qualidade científica e pedagógica*, mas também, e em simultâneo na sua *qualidade democrática* (p. 35).

Para Natércio Afonso (2002) que diferenciando uma dimensão «técnica e instrumental da qualidade, entendida como a adequação de recursos e procedimentos em relação às finalidades anunciadas» (p. 54) e uma outra dimensão política «onde se realçam os valores que são dominantes nas políticas e práticas organizacionais», (p. 54) conclui que as noções de qualidade «ultrapassam em muito as dimensões meramente técnicas, remetendo para valores intrinsecamente contraditórios ou de difícil conciliação» (p. 54).

Encontra-se, nos autores visitados, alguma consensualidade no que confere à polissemia do conceito de qualidade e no seu uso por parte das políticas neoliberais e a sua exigência de avaliar a(s) “qualidade(s)” quantificáveis.

A problemática não se esgota na definição da qualidade ou no uso que se faz da mesma, mas a sua medição é também um factor importante. Se a medição mais técnica, como no caso dos testes padronizados é polémica, a avaliação através de indicadores parece obter um consenso mais generalizado no que concerne à função dos indicadores, fornecer informação, e que actuam como um alerta dos problemas (Nuttall, 1994). No entanto, a sua definição não é consensual e alguns baseiam a sua definição apenas no que é quantitativo, referindo que os indicadores necessitam de ser quantificáveis, para outros os indicadores têm que ter uma base mais alargada, descritiva, e não apenas quantitativa, sob pena de não abrangerem toda a riqueza, complexidade e diversidade do sistema educativo.

Para o Nuttall (1994) a principal função dos indicadores é servirem para informar os decisores políticos, como apoio e documentação no processo de decisão. O autor destaca três considerações a observar na elaboração de um sistema de indicadores: a) considerações políticas; b) considerações técnicas; c) e considerações práticas. Nas considerações políticas o autor encerra a função de informar o poder político sobre o funcionamento do sistema numa perspectiva Tyleriana de prossecução de objectivos. As considerações técnicas centram-se sobretudo na definição do “modelo explicativo” e na sua operacionalização. As considerações práticas a eficácia do sistema de indicadores, a sua exequibilidade e a produção de informação e num espaço temporal útil.

O autor constata que a escolha dos indicadores ou sistema de indicadores for referenciada a cada uma das considerações individualmente é problemático, sendo praticamente

impossível a escolha referenciada as três considerações ao mesmo tempo atendendo à conflitualidade que encerram. Se a escolha releva as considerações políticas podemos estar a enveredar pela legitimação de agendas escondidas, como o caso já citado dos usos para a consolidação das agendas neoliberais e neoconservadoras elencadas por Enguita, (1999) e por Gentili (1999), descorando informações mais substantivas; se por outro lado se realça as considerações técnicas aumentando o número de indicadores, a triangulação de dados e contextualizações da informação, tornando o processo mais rico mas mais moroso comprometendo as considerações práticas. Se são as considerações práticas que imperam corre-se o risco de negligenciar a validade dos indicadores. Por estas razões, o autor refere: «In the final analysis, then, the quality of the system is likely to be crucially determined by those who hold the purse-string, almost always the policy-makers on behalf of their constituents» (Nuttall, 1994, p. 38).

Acerca dos indicadores do projecto INES, que tanta influência teve nos programas de avaliação de escolas em Portugal, Nuttall propõe uma série de princípios: a) os indicadores são diagnósticos e sugerem acções alternativas mas não servem para julgar; b) o modelo implícito do sistema de indicadores deve ser tornado conhecido e explicitado; c) os critérios da selecção dos indicadores devem ser claros e relacionados com o modelo adoptado; d) indicadores individuais devem ser validos, confiáveis e uteis; e) a comparação deve ser executada individualmente e em variedade e f) os vários consumidores da informação devem ter conhecimentos sobre o(s) uso(s) desses indicadores (1994, p. 39).

Resumindo, se as razões da escolha de determinados indicadores e se a qualidade que se avalia for explicitada, se houver transparência nestes processos e todos os implicados na educação tiverem conhecimento sobre o que se avalia, o porquê daqueles indicadores e quais os usos que deles se vão fazer, na realidade se as agendas forem desveladas a discussão sobre essas escolhas, muito mais do que sobre os processos, pode ser mais esclarecida, esclarecedora e democraticamente transparente. Digam-nos o que avaliam, porque avaliam e como usam os resultados e todos seremos capazes de vos dizer ao que vêm.

4.4. Participação

A participação é tema de grande relevância, com presença assídua nos discursos e nas discussões sobre organizações e sobre a avaliação das organizações.

A participação foi classificada por Lima (2003) tendo em conta os planos das orientações para a acção e da acção organizacional.

Assim, no plano das orientações para a acção refere a participação é consagrada, quando inscrita nos normativos, e a participação decretada, quando regulamentada pelos normativos.

Já no plano da acção organizacional está a participação praticada para a qual o autor estabelece uma tipologia de quatro dimensões: a) Democraticidade; b) Regulamentação; c) Envolvimento, d) Orientação.

A democraticidade é um instrumento de limitação de certos processos de autoritarismo, reservando a oportunidade de vários interesses se revelarem. Esta participação pode ser directa, quando a cada individuo é facultada a capacidade de intervir, ou indirecta, quando a capacidade de intervir é exercida por um representante dos interessados.

A regulamentação é definida por Lima por referência aos tipos de regras organizacionais (formais; não-formais; informais)¹⁵. Esta caracterização institui que a participação formal é aquela que está inscrita nos normativos (lei, estatutos, regulamentos, etc) e são precisas nas orientações e limitações. Para a participação não-formal é estabelecido que esta é a participação inscrita nos documentos produzidos pela organização e que são consonantes ou não com as regras formais, esta participação está menos limitada, pois permite uma maior intervenção dos actores. A participação informal deriva das regras informais produzidas no seio da organização, partilhadas por pequenos grupos e constituem orientações actualizadas que podem ser contrárias as regras formais e não-formais porque estas são consideradas, pelos actores, como insuficientes ou mesmo erradas.

O envolvimento refere-se às atitudes dos actores relativamente à participação. Esta poderá ser activa, exprime um forte comprometimento dos actores com a acção, demonstra um conhecimento profundo dos direitos e deveres. Já a participação reservada é caracterizada por não rejeitar o comprometimento com a acção mas passa por uma participação mais comedida, mas tacticista, calculando o melhor momento de intervenção ou mesmo não intervindo, posição que permitirá, aos actores em questão, obter o melhor partido dessa posição. A participação passiva é aquela que demonstra desinteresse, falta de informação, apresentando uma apatia sem, no entanto, declinar futuras participações, quer activas, quer reservadas.

A Orientação relaciona-se com os objectivos organizacionais e é a participação na prática e praticada pelos actores. Esta pode ser CONVERGENTE, se e quando os actores são orientados para realizar os objectivos formais da organização, objectivos consensuais, que são conhecidos, podendo, mesmo, ser impostos por alguém (Estado, Director, etc.) mas que representam algo que todos

¹⁵ A este propósito ver Lima (2003, pp. 50-69), onde o autor caracteriza esta tipologia das regras organizacionais.

partilham no seio da organização. Ao invés, a participação pode ser DIVERGENTE, quando se trata de uma participação que institui uma confrontação de objectivos formais, instituídos formalmente, e objectivos individuais ou de grupos, cuja interpretação pode ser contestatária ou progressiva (boicote) ou, ainda, como indispensável com vista ao desenvolvimento.

Esta participação (divergente/convergente) é aquela que mais interesse desperta para o nosso trabalho, principalmente quando realizamos uma análise dos relatórios de avaliação do agrupamento (externo e interno) e das entrevistas aos actores locais, que participaram nos painéis de entrevista, onde procuramos perceber qual o tipo de participação, embora se admita que não ser um exercício fácil de concretizar.

CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES ORGANIZACIONAIS DE ESCOLA

CONCEPÇÕES ORGANIZACIONAIS DE ESCOLA

1. As “Lentes” Sobre a Escola – Teorias Organizacionais

O conceito de organização relaciona-se fortemente nos discursos e nos modelos com o conceito de LIDERANÇA¹⁶ e de GESTÃO. Parece-nos pertinente focalizar este assunto, já que foi um tema de grande centralidade no trabalho de Tony Bush (1995) quando refere os trabalhos de Morgan (1997) sobre as organizações e de Bolman and Deal (1997) sobre a liderança, como dois dos principais quadros teóricos para análise das organizações.

Bush realça as imagens organizacionais de Morgan que encara as organizações como máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos de transformação e instrumentos de dominação, numa perspectiva do seu todo organizacional.

1.1. As “Lentes” de Morgan

Morgan estabelece que as organizações não podem continuar a ser vistas como unidimensionais, numa visão influenciada pelas teorias clássicas de Taylor, Fayol ou Weber. Morgan amplia o olhar sobre as organizações para o contributo do potencial humano de as influenciar no sentido da mudança. Assim, Morgan utiliza metáforas para vários olhares que podem exercer sobre a organização da perspectiva da gestão.

A primeira dessas metáforas é a organização como MÁQUINA. Esta metáfora assenta no pressuposto de que basta ao ser humano existir, cumprir a função que lhe foi atribuída que todos os problemas se resolvem per si. O ser humano não necessita de ser pensante para a organização debelar as necessidades complexas e imprevisíveis que surgem, tudo está pré-definido do topo para a base. Esta estruturação hirta e fechada torna-se impeditiva de um desenvolvimento, não promove a iniciativa, desencoraja a mudança e difunde a apatia.

¹⁶ Relembramos alguns discursos dos responsáveis pela Educação dos XVII e XVIII Governos Constitucionais (2005-2009/2009-2001) que propalavam as lideranças fortes como o motor para o desenvolvimento da escola.

A metáfora do ORGANISMO dá ênfase à adaptação, o conceito de organização é o de um ser vivo que é influenciado pelo ambiente que o rodeia tentando satisfazer quer as suas necessidades, quer as necessidades do próprio ambiente que o envolve. Este tipo de organização torna-se mais dinâmica na mudança na tentativa de se auto-organizar, interagindo para sobreviver.

Para a metáfora da organização como CÉREBRO Morgan refere, com alguma semelhança com a metáfora anterior, a capacidade de mudança, em que a informação é vital para o seu desenvolvimento. É uma organização com capacidade de pensar, com agilidade, questionando e questionando-se para desenvolver processos de recriação.

Na metáfora da CULTURA, o autor exhibe a necessidade de haver abertura para alterar os poderes estabelecidos, das crenças ou dos valores. Nesta metáfora cabe a expressão de que “sem os professores não há reforma que resista”, pois a cultura corporativa pode desenvolver bem assim como, entorpecer esse desenvolvimento. O autoconhecimento encoraja a evolução de estratégias e o estabelecimento de objectivos organizacionais são muitas vezes conflituais e motivo de disputas.

Estas disputas estão na origem da metáfora dos sistemas políticos, cuja racionalidade assenta na perseguição de interesses só alcançáveis através de uniões casuais ou duradouras, dependendo da sua utilidade para a manutenção das suas necessidades. Esta organização sendo um constructo social consumam um poder próprio tendente ao controlo de outros grupos que ficaram ao largo das uniões experimentadas.

Quando esse poder é exacerbado, Morgan emprega a metáfora da PRISÃO PSÍQUICA para significar o cativeiro em que se pode transformar uma organização em que o ser humano está refém da imagem entretanto criada, das crenças originadas consubstanciada em falsas prerrogativas, regras de processo rígidas sem serem interrogadas, mantendo uma crença de uma ligação umbilical com o meio envolvente, criando resistências à mudança por não se aperceberem das alterações entretanto ocorridas, estabelecendo uma visão diminuta da realidade.

As mudanças ao nível da comunidade envolvente podem ser a ignição de mudança pois organizações há que operam transformações combinadas com essa comunidade. Trata-se de uma organização e de sujeitos com capacidade de escolha de caminhos, cujas acções são norteadas pelas auto-imagens que tem de si próprias. Estas características enformam a metáfora do FLUXO DE TRANSFORMAÇÃO ou MUDANÇA que permite um sentido evolutivo ao padrão da organização.

Na última metáfora proposta por Morgan tenta-se revelar que formas alternativas mais democráticas podem constituir um INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO. A procura da eficácia é, no prisma da organização racional, essencial mas na visão dos indivíduos dramático por não

corresponder a um melhor salário ou uma satisfação, impelindo os indivíduos a formar resistências incapacitantes da mudança.

1.2. As “Lentes” de Bolman and Deal

Se pela perspectiva do todo organizacional a referência de Bush é Morgan, na perspectiva da liderança é a proposta de Bolman and Deal (1997) que mais lhe chama à atenção.

O trabalho dos segundos torna-se visível em três quadros onde são explicitados, em primeiro lugar, o Four-Frame Model: Estruturais, Recursos humanos, Político e Simbólico onde dão conta da sua visão para a questão da liderança.

Quadro 2 - Visão geral do Four-Frame Model

	Estruturais	Recursos humanos	Político	Simbólica
Metáfora para organização	Fábrica ou máquina	Família	Selva	Carnaval, Templo, teatro
Conceitos centrais	Regras, funções, objectivos, políticas, tecnologia, ambiente	Necessidades, habilidades, relacionamentos	Poder, conflito, concorrência, política organizacional	Cultura, ou seja, metáfora, ritual, cerimónia, histórias, heróis
Imagem de liderança	Arquitectura social	Empossamento (empowerment)	Advocacia	Inspiração
Desafio de liderança básica	Sintonizar estrutura a tarefa, tecnologia, ambiente	Alinhar organização e necessidades humanas	Desenvolver uma agenda e base de poder	Criar fé, beleza, significado

Adaptado de Bolman and Deal; Reframing Organizations; 1997; Table 1.1, page 15 ou (Bolmam & Deal, sem data)

Através das metáforas, os autores classificam a liderança, expõem os seus atributos e projectam as suas tarefas dentro da organização.

Os mesmos autores, após esta apresentação e caracterização da liderança, explicitam os processos ocorridos numa organização, sempre por referência à liderança e numa caracterização de nove níveis abordados nas quatro perspectivas:

1.2.1. Estruturais

Planificação estratégica; Estratégias para definir objectivos e coordenar recursos;
Tomada de decisão; Sequência racional para produzir a decisão certa;
Reorganizando; Realinhar papéis e responsabilidades de acordo com tarefas e ambiente;
Avaliação; Forma de distribuir recompensas ou sanções e controlar o desempenho
Aproximando-se conflito; Manter metas organizacionais, tendo as autoridades de resolver conflitos;
Fixação de metas; Manter a organização na direcção certa;
Comunicação; Transmitir informações e factos;
Reuniões; Ocasões formais para a tomada de decisões;
Motivação; Incentivos económicos;

1.2.2. Recursos humanos

Planificação estratégica; Encontro para promover a participação;
Tomada de decisão; Processo Aberto para produzir compromisso;
Reorganizando; Manter o equilíbrio entre as necessidades humanas e funções oficiais;
Avaliação; Processo para ajudar indivíduos a crescer e melhorar;
Aproximando-se conflito; Desenvolver relações tendo os indivíduos de enfrentar conflitos;
Fixação de metas; Manter as pessoas envolvidas e comunicação aberta;
Comunicação; Troca de informações, necessidades e sentimentos;
Reuniões; Ocasões informais para participação, compartilha de sentimentos;
Motivação; Crescimento e auto-realização;

1.2.3. Político

Planificação estratégica; Arenas para criar conflitos e realinhar o poder;
Tomada de decisão; Oportunidade para ganhar ou exercer poder;
Reorganizando; Redistribuir coligações novas poder e formulário;
Avaliação; Oportunidade de exercer o poder;
Aproximando-se conflito; Desenvolver energia através da negociação, forçando ou manipular outros para ganhar;
Fixação de metas; Oferecer oportunidade para indivíduos e grupos de interesses a conhecer;
Comunicação; Influenciar ou manipular os outros;

Reuniões; Ocasões competitivas para ganhar pontos;

Motivação; Coerção, manipulação e sedução;

1.2.4. Simbólica

Planificação estratégica; Ritual para sinalizar responsabilidade, produzir símbolos, negociar significados;

Tomada de decisão; Ritual para confirmar valores e proporcionar oportunidades de ligação entre as pessoas;

Reorganizando; Manter a imagem de responsabilidade e capacidade de resposta; negociar nova ordem social;

Avaliação; Ocasão para desempenhar funções em rituais partilhados;

Aproximando-se conflito; Desenvolver valores partilhados e usar o conflito para negociar significado;

Fixação de metas; Desenvolver símbolos e valores partilhados; Comunicação ; Contar histórias;

Reuniões; Ocasões sagradas para celebrar e transformar a cultura;

Motivação; Símbolos e celebração. Adaptado de (Bolman & Deal, 1997); Table 15.1, pages 267-268

Por último estabelecem a diferenciação entre boa e má liderança relacionando-a com os quadros do seu modelo, no sentido da reformulação.

Quadro 3 - Reformular a liderança

	Liderança eficaz		Liderança ineficaz	
Quadro	Líder	Processo de liderança	Líder	Processo de liderança
Estruturais	Analista, arquitecto	Análise, projecto	Pequeno tirano	Gestão por detalhe e decreto
Recursos humanos	Catalisador, servidor	Suporte, empossamento (empowerment)	Fraco, influenciável	Abdicação
Político	Advogado, negociador	Advocacia, construção de alianças	Enganador, bandido	Manipulação, fraude
Simbólica	Profeta, poeta	Inspiração, experiência de enquadramento	Fanático, tolo	Miragem, fumaça e espelhos

Adaptado de Bolman and Deal; Reframing Organizations; 1997; Table 17.1, page 303

Não nos cabe a nós fazer um juízo de valor sobre esta teoria, mas descortinámos, pelo estudo da liderança que os autores utilizam expressões mais simpáticas, no quadro dos recursos humanos, mais consentânea com uma avaliação no interior da escola, uma auto-avaliação.

Gostaríamos de destacar as características que os autores Bolman and Deal atribuem à Avaliação. Esta quando integrada no quadro estrutural representa a distribuição de recompensas ou sanções e o controlar do desempenho, admitindo a certeza e transparência das tecnologias e a partilha e clareza dos objectivos; já no quadro dos recursos humanos confere uma real oportunidade para ajudar indivíduos a crescer e melhorar, este facto indicia que as tecnologias são adaptáveis aos indivíduos e os objectivos não claros e/ou objecto de disputa; no quadro político a avaliação apresenta-se como uma oportunidade para exercer o poder, o que sugere objectivos conflitantes e a certeza das tecnologias e, por último no quadro simbólico proporciona uma ocasião para desempenhar funções em rituais partilhados, os objectivos serão claros e partilhados mas com uma tecnologia incerta.

1.3. As “Lentes” de Tony Bush

Estas duas teorias são referidas por Bush como das mais conhecidas no campo das teorias das organizações, como o próprio refere:

«Several writers have chosen to present theories in distinct groups or bundles but they differ in the models chosen, the emphasis given to particular approaches and the terminology used to describe them. Two of the best known frameworks are those by Bolman and Deal (1997) and Morgan (1997)» (Bush, 2006)

1.3.1. Na perspectiva da gestão

O próprio Bush constrói a sua teoria para análise das organizações sob o prisma da gestão e estabelece que esta análise pode ser feita através de Modelos Formais/Burocráticos; Modelos Democráticos/Colegiais; Modelos Políticos; Modelos Subjectivos; Modelos de Ambiguidade e Modelos Culturais.

Os seis modelos de gestão apresentados por Bush representam formas diversas de observar as instituições educacionais. Cada quadro oferece informações valiosas sobre a natureza da gestão na educação, mas nenhum fornece um cenário completo. As seis abordagens são válidas em todas as análises, mas a sua relevância transforma-se de acordo com o contexto. Cada incidente, situação ou problema pode ser compreendido, recorrendo a um ou mais destes modelos, mas nenhuma organização pode ser explicada apelando apenas a uma única abordagem. Não há nenhuma perspectiva única capaz de apresentar um panorama total para a compreensão das instituições educacionais. «A busca de um modelo abrangente é simplista, para ninguém um modelo pode delinear os meandros de processos de decisão em organizações complexas tais como universidades e faculdades» (Baldrige, Curtis, Ecker, & Riley, 1978, p. 28).

1.3.1.1. Modelos Formais

“Modelo formal” é um termo usual para abranger uma série de abordagens semelhantes, mas não idênticas, que enfatizam o oficial e os elementos estruturais das organizações.

Os Modelos formais assumem que as organizações são sistemas hierárquicos em que os gestores usam meios racionais para perseguir os objectivos acordados. As chefias possuem autoridade legitimada pelas suas posições formais dentro da organização e são apenas responsáveis perante os órgãos hierárquicos sobre as actividades desenvolvidas na sua organização (Bush, 2003, p. 37).

Este modelo apresenta sete características principais:

Os Modelos formais tendem a tratar as organizações como sistemas. Assim, um sistema compreende elementos que têm uma clara ligação organizacional. Dentro das escolas, por exemplo, departamentos e outros órgãos de gestão intermédia são sistemicamente relacionados uns com os outros e com a sua própria instituição.

Os Modelos Formais destacam a Estrutura da organização. As Estruturas formais são muitas vezes representadas por organigramas, que mostram o padrão autorizado de relações entre os membros da instituição.

Nos modelos formais as Estruturas oficiais da organização tendem a ser hierárquicas. Os professores são responsáveis, perante os coordenadores dos departamentos que, por sua vez, são responsáveis, pelas actividades dos seus departamentos, perante os directores. A hierarquia, portanto, representa um meio de controlo dos líderes sobre os seus subordinados.

Todas as abordagens formais tipificam as escolas como organizações de prossecução de objectivos. A instituição é pensada para ter objectivos oficiais, que são aceites e perseguidos pelos membros da organização. Cada vez mais, os objectivos são colocados dentro de uma visão mais ampla de um futuro desejado para a escola.

Os Modelos Formais assumem que as decisões são tomadas através de um processo racional. Na generalidade, todas as opções são consideradas e avaliadas em termos dos objectivos da organização. A alternativa mais adequada é, então, seleccionada para permitir atingir os objectivos.

As Abordagens Formais apresentam a autoridade dos líderes como um produto que emerge das suas posições oficiais dentro da organização. O Poder dos directores é conferido pelo cargo e é sustentado, apenas, enquanto esses indivíduos são detentores dessa posição organizacional.

Nos modelos formais há uma ênfase na responsabilidade da organização perante o seu superior hierárquico. Na maioria das escolas, em sistemas centralizados, os directores de escolas

continuam a ser responsáveis perante os governos nacionais. Em sistemas descentralizados, os directores são responsáveis perante os conselhos de direcção. (Bush, 2003, p. 37-38).

Estas sete características estão presentes num grau maior ou menor em cada uma das teorias individuais, que juntas compõem os modelos formais, a saber: os modelos estruturais; os modelos de sistemas; os modelos burocráticos; os modelos racionais e os modelos hierárquicos.

Todos os restantes modelos foram desenvolvidos em resposta às deficiências percebidas do que era então considerado como teoria convencional. Eles têm demonstrado as limitações dos modelos formais e colocado no seu lugar conceptualizações alternativas de gestão das escolas. Enquanto estes modelos mais recentes são válidos, eles são tão parciais como a perspectiva dominante que seus defensores pretendem substituir. Há mais teoria e, explorando diferentes dimensões de gestão, a capacidade explicativa total é maior do que o previsto por qualquer modelo único.

1.3.1.2. Modelos Colegiais

Os Modelos colegiais incluem todas as teorias que enfatizam que o poder e a tomada de decisão devem ser partilhados entre alguns ou todos os membros da organização.

Os Modelos colegiais assumem que as organizações determinam a política e tomam decisões através de um processo de discussão que conduz a um consenso. O poder é partilhado entre alguns ou todos os membros da organização que negociam um entendimento quanto aos objectivos da instituição. (Bush, 2003, p. 64)

As características principais dos modelos Colegiais são as seguintes:

Eles são fortemente normativos na orientação. A defesa da colegialidade é sustentada mais na prescrição do que em estudos da prática escolar.

Os modelos colegiais parecem ser particularmente adequados para as organizações, como escolas e faculdades que têm um número significativo de profissionais. Os professores têm uma autoridade conferida pela especialização que contrasta com a autoridade do cargo associada aos modelos formais. Os professores necessitam de uma autonomia na sala de aula mas também precisam de colaborar para garantir uma abordagem coerente ao ensino.

Estes Modelos assumem que os profissionais também têm direito à participação no processo de tomada de decisão. As decisões partilhadas tendem a ser mais informadas e, também, são muito mais susceptíveis de serem efectivamente implementadas.

Os Modelos colegiais assumem que os membros da organização possuem um conjunto comum de valores. Estes valores comuns orientam as actividades de gestão da organização. Os

valores comuns dos profissionais fazem parte da justificação para a suposição optimista de que é sempre possível chegar a um acordo sobre objectivos e políticas.

O tamanho dos grupos de tomada de decisão é fulcral na gestão colegial. Esses grupos têm de ser suficientemente pequenos para que todos os indivíduos possam ser ouvidos. Isso pode significar que estes modelos funcionem melhor em escolas pequenas, ou em órgãos de gestão intermédia, do que a nível institucional em escolas maiores. As reuniões podem ser operacionalizadas, para a tomada de decisão, em escolas pequenas, mas podem ser adequadas, apenas, para troca de informações em instituições maiores.

O modelo colegial lida com este problema de escala através da assunção de que os professores têm representação formal nos diferentes órgãos de decisão. O elemento democrático de representação formal assenta na fidelidade devida pelos participantes às suas bases eleitorais. (Bush, 2003, p. 67).

O Modelo colegial assume que as decisões são tomadas por consenso. A crença de que há valores comuns e objectivos partilhados leva à visão de que é desejável e possível resolver os problemas através de um acordo. O processo de tomada de decisão pode ser longo na tentativa de encontrar um compromisso, mas este é considerado como uma limitação para manter os valores e crenças partilhadas. A tomada de decisão consensual baseia-se, em parte, na dimensão ética da colegialidade, uma vez que impor decisões sobre as restantes audiências é considerado moralmente condenável e incompatível com a noção de consenso. (Bush, 2003, p. 65-67).

1.3.1.3. Modelos Políticos

Os modelos políticos compreendem as teorias que caracterizam a tomada de decisão como um processo de negociação. A análise centra-se na distribuição do poder, da influência nas organizações e na negociação entre grupos de interesse.

O conflito é considerado endémico nas organizações e a gestão é voltada para a regulação do comportamento político.

Os Modelos políticos assumem que, nas organizações políticas, as decisões emergem através de um processo de negociação. Os grupos de interesse desenvolvem e formam alianças na prossecução dos objectivos particulares. O conflito é visto como um fenómeno natural e o poder reverte para as coligações dominantes, ao invés de servir para preservar o poder dos líderes formais. (Bush, 2003, p. 89).

Os Modelos políticos apresentam algumas características, a saber:

Eles concentram-se nas actividades dos grupos, em vez de se focalizarem na instituição como um todo. Ball (1987) refere-se a “política baronial” (p. 221) e discute a natureza do conflito entre os líderes dos subgrupos. Ele acrescenta que o conflito entre barões é principalmente sobre os recursos e o poder.

Os Modelos políticos estão preocupados com os interesses e grupos de interesse. Os indivíduos são entendidos como possuidores de uma variedade de interesses que prosseguem dentro da organização. Ao falar sobre interesses, referimo-nos às pré-disposições para abraçar objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam uma pessoa a agir de uma maneira, em vez de outra.

Os Modelos políticos sublinham a prevalência do conflito nas organizações. Grupos de interesse perseguem os seus próprios objectivos que podem contrastar com os objectivos de outros órgãos de gestão intermédia dentro da instituição e levar ao conflito entre elas. «Conflict will always be present in organizations [...] its source rests in some perceived or real divergence of interests» (Morgan, 1996, p. 167).

Estes Modelos assumem que os objectivos das organizações são instáveis, ambíguos e contestados. Indivíduos, grupos de interesse e coligações têm os seus próprios propósitos e agem de forma a alcançar os seus objectivos, que podem ser disputados e tornarem-se num elemento central do conflito entre os grupos.

«The political frame [...] insists that organisational goals are set through negotiations among the members of coalitions. Different individuals and groups have different objectives and resources, and each attempt to bargain with other members or coalitions to influence goals and decision-making process » (Bolman & Deal, 1997, p. 190).

Como é observado por Bolman & Deal (1991), as decisões tomadas nas arenas políticas surgem após um processo de negociação complexo. «Organisational goals and decisions emerge from ongoing processes of bargaining, negotiation, and jockeying for position among members of different coalitions» (p. 186).

O conceito de poder é central para todas as teorias políticas. Os resultados do processo de tomada de decisão são susceptíveis de serem determinados de acordo com o poder relativo dos indivíduos e dos grupos de interesse envolvidos no debate. Poder é o meio através do qual conflitos de interesse são, em última análise, resolvidos. «Power is the medium through which conflicts of interest are ultimately resolved. Power influences who gets what, when and how (Morgan, 1996, p. 170-171).

1.3.1.4. Modelos Subjectivos

Os Modelos Subjectivos focam-se nos indivíduos dentro das organizações e não na globalidade da organização ou nos seus órgãos de gestão intermédia. Estas perspectivas sugerem que cada pessoa tem uma percepção subjectiva e selectiva da organização. Eventos e situações têm significados diferentes para os diversos participantes nas organizações. Estas são retratadas como unidades complexas, que reflectem os numerosos significados e percepções de todas as audiências. As Organizações são construções sociais no sentido de que elas emergem da interacção das audiências. Elas são manifestações dos valores e crenças dos indivíduos, em vez das realidades concretas apresentadas nos modelos formais.

«Subjective models assume that organizations are the creations of the people within them. Participants are thought to interpret situations in different ways and these individual perceptions are derived from their background and values. Organizations have different meanings for each of their members and exist only in the experience of those members» (Bush, 2003, p. 113).

Grande parte das teorias organizacionais simplifica a realidade com que lidam, a forma de ver a organização como uma única entidade com vida própria, separada das percepções e crenças das pessoas envolvidas na organização, não revela a sua complexidade e a variedade de organizações criadas pelas pessoas.

As suas principais características apresentam-se seguidamente:

Eles focam-se sobre as crenças e percepções dos membros individuais das organizações e não a nível institucional ou a nível dos grupos de interesse. O foco em indivíduos, e não na organização, é uma diferença fundamental entre os modelos subjectivos e os modelos formais.

Os Modelos subjectivos estão preocupados com os significados colocados pelas pessoas nos eventos ocorridos. O foco é sobre a interpretação de comportamentos individuais e não nas situações e acções em si. «Events and meanings are loosely coupled: the same events can have very different meanings for different people because of differences in the schema that they use to interpret their experience» (Bolman & Deal, 1991, p. 244).

Os diferentes significados adquiridos nas situações por diversos participantes são produtos de seus valores e experiências. Assim, a interpretação dos eventos depende das crenças de cada membro da organização.

Os modelos subjectivos tratam a estrutura como um produto da interacção humana, em vez de algo pré-determinado. Os organigramas, característicos dos modelos formais, são considerados como ficções, na medida em que não podemos prever o comportamento dos indivíduos. As

abordagens subjectivas deslocam a ênfase da estrutura para uma análise do comportamento e do processo. O comportamento individual é considerado para reflectir as qualidades pessoais e aspirações dos participantes, em vez dos papéis formais que ocupam. «Organisations exist to serve human needs, rather than the reverse» (Bolman & Deal, 1991, p. 121).

Abordagens subjectivas enfatizam a significância dos propósitos individuais e negam a existência de metas organizacionais. «The view that organizations are simply the product of the interaction of their members leads naturally to the assumption that objectives are individual, not organizational (Bush, 2003, p. 114-118).

1.3.1.5. Modelos Ambiguidade

Os Modelos de Ambiguidade acentuam a incerteza e a imprevisibilidade das organizações. Estas teorias presumem que os objectivos organizacionais são problemáticos e que as instituições experienciam dificuldade na ordenação das suas prioridades.

Os órgãos de gestão intermédia são retratados como grupos relativamente autónomos, com ligações ténues entre eles e com a própria organização. A tomada de decisão ocorre em contextos formais e informais, onde a participação é fluida. A Ambiguidade é uma característica predominante das organizações complexas, tais como as escolas e é provável que seja particularmente evidente durante períodos de rápidas mudanças. «Ambiguity models assume that turbulence and unpredictability are dominant features of organizations. There is no clarity over the objectives of institutions and their processes are not properly understood. Participation in policy making is fluid as members opt in or out of decision opportunities» (Bush, 2003, p. 134).

Os Modelos Ambiguidade apresentam as seguintes características:

Há uma falta de clareza sobre as metas da organização. Muitas instituições são entendidas como tendo objectivos inconsistentes e não transparentes. Pode-se argumentar que esses objectivos só se tornam claros através da análise do comportamento dos membros da organização.

As Instituições de ensino são consideradas como não tendo objectivos claramente definidos. Os professores funcionam sozinhos durante grande parte do seu tempo e podem revelar dificuldade na prossecução dos seus próprios interesses. Como resultado, as escolas são percebidas como não sendo possuidoras de um padrão coerente de objectivos.

Os Modelos de Ambiguidade assumem que as organizações têm uma tecnologia problemática e que os seus processos não são devidamente compreendidos. Na educação não é clara

a forma como os alunos adquirem conhecimentos, pelo que os processos de ensino estão envolvidos pela dúvida e incerteza.

Os seus defensores argumentam que as organizações são caracterizadas pela fragmentação. As escolas são divididas em grupos que têm coerência interna com base em valores e objectivos comuns, já as ligações entre os grupos são mais imprevisíveis.

No âmbito dos modelos de ambiguidade, a estrutura organizacional é considerada como problemática. Os órgãos formais têm direitos e responsabilidades, que se sobrepõem uns aos outros e, também, se sobrepõem à autoridade atribuída aos gestores individuais. O poder efectivo de cada elemento, dentro da estrutura, varia de acordo com o problema e de acordo com o nível de participação dos membros.

Os modelos de Ambiguidade tendem a ser particularmente apropriados para organizações de serviços. O requisito de que os profissionais façam julgamentos individuais, em vez de agir de acordo com as prescrições das chefias, induz a percepção de que as escolas maiores operam num clima de ambiguidade.

Os defensores destas teorias enfatizam que há a participação fluida na gestão das organizações.

Uma outra fonte de ambiguidade é fornecida pelos sinais que emanam do ambiente da organização. Numa era de rápidas mudanças, as escolas podem vivenciar dificuldades na interpretação dos sinais recebidos do meio envolvente e em lidar com sinais conflitantes. A incerteza decorrente do contexto externo contribui para a ambiguidade do processo de tomada de decisão dentro da instituição.

Esses teóricos sublinham a prevalência de decisões não planeadas. A falta de objectivos acordados significa que as decisões não têm um foco claro. Problemas, soluções e participantes interagem de alguma forma e as escolhas surgem da confusão.

Os Modelos de Ambiguidade salientam as vantagens da descentralização. Dada a complexidade e imprevisibilidade das organizações, acredita-se que muitas das decisões devem ser devolvidas aos órgãos de gestão intermédia e aos indivíduos permitindo a sobrevivência da organização. «If there is a breakdown in one portion of a loosely coupled system then this breakdown is sealed off and does not affect other portions of the organization [...] A loosely coupled system can isolate its trouble spots and prevent the trouble from spreading» (Bush, 2003, pp. 135-141).

Para o autor, o maior contributo dos modelos de ambiguidade é a separação dos problemas e das escolhas. A noção de que a tomada de decisões é um processo racional para

procurar soluções para os problemas encontrados é suplantada por uma mistura de problemas, soluções e participantes, onde as decisões podem, eventualmente, surgir.

1.3.1.6. Modelos Culturais

Os Modelos culturais enfatizam os aspectos informais das organizações ao invés dos seus elementos oficiais. Eles focam os valores, crenças e normas dos indivíduos da organização e como essas percepções individuais aglutinam significados compartilhados. Os modelos culturais manifestam-se mais através de símbolos e rituais, do que através da estrutura formal da organização.

Estes modelos concentram-se nos valores e crenças dos membros das organizações. «Shared values, shared beliefs, shared meaning, shared understanding, and shared sense making are all different ways of describing culture. These patterns of understanding also provide a basis for making one's own behaviour sensible and meaningful» (Morgan, 1996, p. 138).

O modelo cultural focaliza-se na noção de uma cultura única ou dominante nas organizações, mas isso não significa, necessariamente, que os valores individuais estejam sempre em harmonia uns com os outros.

A Cultura organizacional salienta o desenvolvimento de normas e significados comuns. Supõe-se que a interação entre membros da organização, eventualmente, leva a normas de comportamento que gradualmente se tornam características culturais de uma escola.

Essas normas, por vezes, permitem o desenvolvimento de uma monocultura numa escola com significados compartilhados por todas as audiências. No entanto, pode haver várias subculturas que emergem dos interesses profissionais e pessoais de diferentes grupos. Estes geralmente, têm coerência interna, mas sentem dificuldades na sua relação com outros grupos, cujas normas são diferentes.

A Cultura é habitualmente expressa-se através de rituais e cerimónias, que são utilizadas para apoiar e celebrar as crenças e normas. As Escolas são ricas em símbolos, tais como assembleias ou entregas de prémios.

A Cultura organizacional pressupõe a existência de “heróis” e “heroínas” que personificam os valores e crenças da organização. Estes membros tipificam os comportamentos associados com a cultura da organização. (Bush, 2003, pp. 160-162)

Quadro 4 - compara as principais características dos seis modelos de Tony Bush.

Elementos de Gestão	Formal	Colegial	Político	Subjectivo	Ambiguidade	Cultural
Nível a que são determinados os objectivos	Institucional	Institucional	Subunidade	Indivíduo	claro	Institucional ou subunidade
Processo pelo qual são determinados os objectivos	Definido por líderes	Acordo	Conflito	Problemático talvez imposto por líderes	Imprevisível	Com base no valor colectivo
Relação entre Objectivos e decisões	As decisões com base em objectivos	Decisões com base nas metas acordadas	Com base em decisões sobre objectivos de coligações dominantes	Comportamentos individuais baseados em objectivos pessoais	Decisões independentes dos objectivos	Decisões com base nos objectivos da organização ou das suas subunidades
Natureza do processo Decisão	Racional	Colegial	Político	Pessoal	(Garbage Can)	Racional dentro de um quadro de valores
Natureza da estrutura	Objectivos Realidade Hierárquica	Objectivo Realidade Lateral	Configuração em subunidades	Construído por meio de interacção humana	Problemática	Manifestação física da cultura
Ligações com ambiente	Pode ser fechada ou abrir Principal responsável	Responsabilização turva por decisão compartilhada-Fazendo	Externa Instável retratado como Grupos de interesse	Origem nos significantes do indivíduo	Fonte de incerteza	Fonte de valores e crenças
Estilo de liderança	Director estabelece metas e inicia política	Director visa Promover Consenso	Director é ao mesmo tempo participante e mediador	Problemática pode ser percebida como uma forma de controle	Pode ser tático ou discreto	Simbólica

Adaptado de (Bush, 2003, p. 184)

1.3.1. Na perspectiva da Liderança

O autor orienta-se mais tarde para a análise das organizações na perspectiva da Liderança, a qual representa no seu entender um processo de influenciar a organização, direccionando-a através da sua visão de organização.

«Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. Successful leaders develop a vision for their schools based on their personal and professional values. They articulate this vision at every opportunity and influence their staff and other stakeholders to share the vision. The philosophy, structures and activities of the school are geared towards the achievement of this shared vision» (Bush, T. & Glover, D., 2002, p. 8)

O entendimento de que a liderança é necessariamente uma influência social de um indivíduo (ou grupo de indivíduos, no caso de a liderança estar nas mãos de uma equipa) sobre outro indivíduo (ou grupo), não demonstra uma unanimidade na sua definição mas, antes, um consenso na

importância no conceito de Liderança. Sendo apenas uma das três dimensões em que o autor discute o conceito de liderança

A visão que é tida como de grande importância, torna-se alvo de controvérsia, pois o debate reside no facto de autores como Fullan (1992) defenderem que ao invés de melhorarem a escola esses líderes visionários podem constrange-la, fazem estragos piores do que enveredar pelo bom desenvolvimento.

The current emphasis on vision in leadership can be misleading. Vision can blind leaders in a number of ways... The high-powered, charismatic principal who “radically transforms the school” in four or five years can... be blinding and misleading as a role model... my hypothesis would be that most such schools decline after the leader leaves... Principals are blinded by their own vision when they feel they must manipulate the teachers and the school culture to conform to it. (p. 19) Aspas do autor.

No entanto são quatro as características realçadas por Bush e Glover, sustentando-se no trabalho de Beare, Caldwell and Millikan (1989) que reactualizam o postulado por Bennis and Nanus (1985), a) Os líderes proeminentes têm uma visão para as suas organizações; b) A visão deve ser comunicada de forma a fixar o compromisso entre membros da organização; c) A comunicação da visão exige uma comunicação do significado e d) A atenção deve ser dada a institucionalizar a visão se a liderança pretende ser bem-sucedida. (2002, p. 6)

Os autores fazem referência, ainda, ao trabalho de Beagle (1994) que utilizando um quadro de dupla entrada caracteriza a liderança segundo a relação visão/objectivos como se pode comprovar no quadro seguinte.

Quadro 5 - Relação Visão/Objectivos segundo Beagle (1994)

Level	Vision Derived Goals
Basic	Possesses a set of goals derived from Ministry and Board expectations.
Intermediate	Develops school goals consistent with the principal's articulated vision
Advanced	Works with the teaching staff to develop school goals which reflect their collaborative vision.
Expert	Collaborates with representative members of the school community to develop goals which reflect a collaboratively developed vision statement.

Retirado de (Bush, T. & Glover, D., 2002, p. 7)

Por último a referência aos valores que são o impulsionador da criação da visão do director para a organização. A influência, por si, não permite a construção de um quadro de valores orientadores da visão (ideia para a organização) e a acção (modo de influenciar os outros).

Bush, T. & Glover, D. citando Wasserberg (1999, p.158) que estabelece que «the primary role of any leader [is] the unification of people around key values» e conclui com o que chama de valores essenciais, a saber:

«schools are concerned with learning and all members of the school community are learners every member of the school community is valued as an individual the school exists to serve its pupils and the local community learning is about the development of the whole person and happens in and out of classrooms people prosper with trust, encouragement and praise» (Wasserberg 1999, p.155). citado por (Bush, T. & Glover, D., 2002, p. 5)

Não se pode menosprezar o carácter do líder que como vimos no trabalho de Bolman and Deal (1997), pelos adjectivos utilizados no quadro 4 deixa a ideia que a personalidade do líder pode ser a diferença entre boa e má liderança. Liderança perpassa pelo esclarecimento destas três questões: Que valores e carácter tem o líder?; Que visão possui o líder? E Que influência ele consegue exercer sobre os outros?

Bush e Glover partem então para uma tipologia de liderança que passa por uma reactualização da definição de liderança por esta se articular com o conceito de gestão. Vejamos assim a definição sobre o qual Bush e Glover trabalham.

«Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. It involves inspiring and supporting others towards the achievement of a vision for the school which is based on clear personal and professional values. Management is the implementation of school policies and the efficient and effective maintenance of the school's current activities. Both leadership and management are required if schools are to be successful.» (Bush, T. & Glover, D., 2002, p. 10)

Nesta premissa os autores consideram existir seis tipos de liderança: Gestionária; Participativa; Transaccional; Pós-moderna; Contingencial; Moral, apenas não incluem a liderança Instrucional mais relacionada com a gestão da interacção aluno/professor, remetendo para a supervisão e retirando-a da alçada do gestor. Assim os autores definem a liderança Instrucional como a liderança que se concentra no ensino e aprendizagem e no comportamento dos professores a trabalhar com os jovens. A influência dos líderes é direccionada à aprendizagem dos alunos através de professores. A ênfase está na direcção e impacto da influência, em vez do processo de influência em si.

Numa explicitação que não pretende ser exaustiva percorreremos os seis tipos de liderança propostos por Bush e Glover e retomada por (Bush, 2008), na qual nos ancoraremos.

1.3.1.1. A Liderança Gestionária

É a liderança que se concentra em funções, tarefas e comportamentos. Ela pressupõe que o comportamento dos membros da organização é em grande parte racional e que a influência é exercida através de autoridade conferida pela posição que ocupa dentro da hierarquia organizacional..

1.3.1.2. A Liderança Participativa

É aquela que se preocupa principalmente com o processo de tomada de decisão. A abordagem suporta a noção de liderança compartilhada ou distribuída e está ligada aos valores democráticos e empowerment (empossamento ou fortalecimento dos actores). Liderança participativa é pensada para levar a melhores resultados através de um maior compromisso com a implementação das decisões acordadas.

1.3.1.3. Liderança Transformacional

Uma liderança que descreve um tipo particular de processo de influência com base no aumento do compromisso dos seguidores para as metas organizacionais. Líderes buscam engajar o apoio do professores para a sua visão para a escola e para aumentar as suas capacidades para contribuir para a meta realização. Seu foco é sobre este processo, em vez de determinados tipos de resultado.

1.3.1.4. A Liderança Pós-moderna

Estilo de liderança focada na experiência subjectiva de líderes e professores e nas diversas interpretações elaboradas por elementos da comunidade sobre eventos diferentes. Não há nenhuma realidade objectiva, apenas as múltiplas experiências dos membros da organização. Este modelo oferece algumas orientações para líderes, excepto no reconhecimento da importância do indivíduo.

1.3.1.5. Liderança interpessoal

As relações de líderes com professores, alunos e outras audiências ligados à escola. Líderes adoptam uma abordagem colaborativa que pode ter uma dimensão moral. Eles têm habilitações pessoais desenvolvidas que lhes permite actuar eficazmente com audiências internas e externas.

1.3.1.6. Liderança Contingente

Concentra-se na forma de como os líderes respondem a uma organização única em circunstâncias ou problemas que enfrentam. As grandes diferenças de contextos escolares fornecem a justificação para este modelo. Os líderes precisam de ser capazes de adaptar as suas abordagens às necessidades específicas da escola, e da situação ou evento que ocorre.

1.3.1.7. Liderança moral

É baseada nos valores e crenças dos líderes. A abordagem é semelhante à transformacional, mas com uma base de valores mais forte, que podem ser espirituais. Liderança moral fornece à escola com um claro sentido de propósito.

Nesse trabalho, Bush, T. & Glover, D, 2002, é concretizada uma articulação com os modelos de gestão:

Quadro 6 - Tipologia dos Modelos de Gestão e Liderança

Modelos de Gestão	Modelos de Liderança
Formais	Gestionários
Colegiais	Participativo Transformacional Interpessoal
Políticos	Transaccional
Subjectivos	Pós-moderno
Ambiguidade	Contingência
Cultural	Moral Instrucional

Fonte: (Bush, 2003)

1.4. As “Lentes” de Jorge Adelino Costa

Acrescentámos a este trabalho a proposta de Jorge Adelino Costa (1996), na qual o autor sugere imagens para análise e estudo da escola, em que atribui certas características a uma imagem sendo essa apenas uma forma, uma das faces do prisma, com o qual se olha a escola tendo em cada imagem um pressuposto teórico e um sentido cronológico. Ao transcorrermos as suas imagens iremos respeitar a organização do autor. Temos, então, seis imagens: A escola como empresa (teoria clássica de administração); A escola como burocracia (anos 40); A escola como democracia (anos 30 - teoria das relações humanas); A escola como arena política; A escola como anarquia (anos 70/80) e a escola como cultura (anos 80) (estas últimas oriundas de muitos aspectos construídos e investigados nas escolas).

1.4.1. A Escola como Empresa

Assente em teorias como as de Taylor ou Fayol, o expoente desta teoria é a sua implementação na fábrica de construção de automóveis FORD. Conhecido como fordismo estipula a distribuição individualizada do trabalho, com funções específicas para os trabalhadores designados para a montagem de partes do automóvel e no final da linha de produção sairá o produto completo.

Esta teoria é caracterizada por uma hierarquização da organização, é centralizada num comando e formal, na medida em que a ordem é dada de uma pessoa (superior hierárquico) para outra (trabalhador especializado numa tarefa para a qual foi treinado e apenas elabora essa tarefa). O

foco da empresa está na eficiência e na produtividade organizacional numa relação custo-benefício favorável, através de uma planificação cuidada e rigorosa dos objectivos a atingir, no pressuposto do One Best Way a sua consequente padronização e disseminação para imitação noutros contextos (lembramos a divulgação de publicações de Melhores Práticas como é o caso do relatório do Syneva da rede Comenius -Examples of Interesting Practice of Internal and External Evaluation of Schools ou o, ainda do trabalho protagonizado por Violaine Faubert - School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review).

Nesta tipologia de organização os processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos são uniformizados e valoriza-se o indivíduo e não do grupo na distribuição das tarefas. É o isolamento dos professores no local de trabalho, onde só entra quem o professor quer e todos os outros são vistos como intrusos (sempre que se fala em avaliação docente por observação a reacção é forte por parte dos professores, que a vêem como uma invasão de privacidade).

1.4.2. A Escola como Burocracia

O inspirador desta imagem é Max Weber cuja visão da sociedade se centrava na burocracia que deveria sustentar a orgânica da própria sociedade e das suas organizações. Apresenta-se como uma alternativa ao poder da sociedade de finais dos Séc. XIX, então suportada por uma autoridade tradicional (hereditária características das monarquias) ou uma autoridade carismática. A sua teoria é baseada na autoridade legislativa, o poder das leis que tudo antecipam e prescrevem a solução.

Neste sentido a organização escolar burocrática tem uma centralidade da decisão, não equacionando uma autonomia das escolas, mas antes, uma cadeia administrativa hierárquica. Todas as actividades se regulam ao pormenor com rigor e o trabalho é dividido em compartimentos, com base numa planificação meticulosa da organização, logo o funcionamento no futuro é previsível. De estrutura formal, hierárquica e centralizada da organização escolar (modelo piramidal); a liderança legislada é posta em prática, sem lugar a improvisos, apenas a liderança formal é admitida pela burocracia. Por este facto, instala-se uma obsessão pelos documentos oficiais, o importante é a legislação para a tomada de decisões. Os comportamentos são unificados com base no cumprimento de normas estáveis. A Uniformidade e impessoalidade das relações humanas é uma marca.

Nas escolas a pedagogia é uniforme, as mesmas metodologias são prescritas e o currículo é igual. É a concepção burocrática da função docente.

1.4.3. A Escola como Democracia

Sustenta-se, quer no movimento progressista de John Dewey, no início do Séc. XIX, quer na Teoria das Relações Humanas. Dewey defendia uma escola democrática, onde também os alunos participavam nas decisões. Na educação devemos atender ao indivíduo como Pessoa, incorporando os seus interesses e contexto sociocultural. É o surgimento da escola como comunidade educativa, as escolas são pequenas comunidades abertas a todos.

A Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo e o Estudo Hawthorne (Hawthorne_Effect, 2010), nos anos trinta, que questionou a teoria de Taylor, conferindo importância ao impacto dos factores psicológicos, de grupos, atenção à liderança na produtividade em contraponto com Taylor em que a produtividade depende do indivíduo e aos factores físicos.

Nas suas conclusões são referidas as relações sociais do grupo onde estão inseridas como fundamentais na produção, as recompensas simbólicas como influência comportamentais e que a reacção é de grupo muito mais do individual, procurando-se um consenso na produção. Inicia-se a identificação da liderança formal ou não para o estabelecimento de normas no grupo de trabalhadores e é preponderante a participação nas decisões, na vivência no contexto organizacional.

Várias teorias se desenvolveram partindo deste enquadramento, salientamos as teorias de Douglas McGregor (2006) a Teoria X e a Teoria Y, nos anos 50. Realça o comportamento humano como de dois pólos. De um lado o pessimismo, a falta de confiança no ser humano. A sua natureza é preguiçosa e só a necessidade o impele a trabalhar, tudo deve ser definido a priori, só controlado, acirrado produz, não pode ter autonomia, pois tal facto leva-o a não produzir, estas são as características da teoria X. Por outro lado a teoria Y realça a natureza trabalhadora do homem, o qual é responsável e deve ter autonomia para solucionar da melhor forma os problemas que encara.

As características essenciais da escola como democracia são distintas da escola como empresa e como burocracia. Democracia pressupõe participação directa ou representativa dos vários membros na tomada de decisões partilhadas e participadas por todos. As decisões são tomadas na colegialidade, com uma procura de consensos partilhados, negocia-se entre os vários grupo as decisões a tomar. É dado valor aos comportamentos informais, tal como, a liderança é informal, surge da interacção com os outros, não provem das normas. São distinguidos os factores humanos como a satisfação, a motivação e as necessidades são atendidas, nem que para tal se recorra a técnicos (assistentes sociais, psicólogos, terapeutas) para apoio aplicando-se uma pedagogia personalizada. A organização é vista como imbuída de harmonia e consenso entre todos.

1.4.4. Escola como Arena Política

Esta imagem de escola tem em conta a negociação, processo para o qual a teoria das relações humanas é fundamental. É desejável que todos os membros da organização participem nas decisões.

A escola é um sistema político com analogias às vivências políticas da sociedade. Esta comunidade é composta por pluralidade e heterogeneidade de grupos com os objectivos próprios, influências e poderes diversos. As diferentes posições hierárquicas, as situações distintas diferenciam os alunos tornando a harmonia num facto irreal. A conflitualidade de interesses, a consecutiva luta pelo poder na tentativa de impor interesses individuais ou de grupo, impelindo a tomada de decisão a basear-se na capacidade e influência dos diversos indivíduos e grupos, nos processos de negociação. Interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave numa organização política. O conflito é encarado com naturalidade e considerado como aglutinador de benefícios para a organização, na organização burocrática é disfuncional e nas relações humanas é uma doença. O carácter informal das negociações conclui com a imposição de vontades dos grupos mais poderosos.

1.4.5. A Escola como Anarquia

Surge na década de setenta como um modelo voltado para o interior da escola. É o emergir dos modelos de incerteza, A Anarquia Organizada, Metáfora do Caixote do Lixo e o Sistema Debilmente Articulado, cujos conceitos abordaremos mais adiante no nosso trabalho.

A organização é vista como heterogénea, ambígua, problemática e complexa, os objectivos não são claros, tecnologias indefinidas e a participação é fluída. As decisões surgem de desordenadamente, de forma imprevisível. Uma organização caracteriza-se por ser frouxamente unida na sua estrutura, órgãos, processos, pois são influenciáveis pelo ambiente externo que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade.

1.4.6. A Escola como Cultura

A escola como cultura tem a sua génese nas empresas, nos anos oitenta, evidencia a diferença das organizações, (heterogeneidade das escolas), cuja especificidade própria estabelece a sua cultura que se expressa em diversas manifestações simbólicas, como valores, crenças, rituais, cerimónias, considerando que uma cultura forte é o traço característico de uma organização de sucesso, a gestão orienta-se para aspectos de carácter simbólico o que torna a organização flexível para mudar, inovar. Os valores partilhados orientam todos os elementos da organização a empreender esforços no sentido do bem comum.

Jorge Adelino Costa refere ainda a imagem da escola como sistema caótico, no qual o caos é sentido como positivo e essencial para haver ordem e anterior a ela.

Tomando como base o trabalho de Griffiths, Hart e Blair (1991, pp. 430-451), Costa apresenta sete conceitos centrais para caracterizar a teoria do caos:

Efeito de borboleta: uma situação por mais pequena que seja, pode originar um grande efeito. «[...] qualquer acontecimento, pequeno ou grande, pode influenciar e alterar o funcionamento organizacional, podendo mesmo um pequeno facto originar um grande efeito (princípio da não linearidade». (Costa, 2003, p. 103). O bater de asas de uma borboleta em Portugal pode provocar uma tempestade na China.

Ataque de turbulência: mesmo no decorrer de períodos de ordem, podem surgir espaços de perturbação, de desobediência e de contestação, os quais não são no instante explicável.

Estruturas dissipativas: as estruturas das organizações não sendo estáticas, podem alterar-se radicalmente «[...] em estruturas dissipadoras, dispersivas e esbanjadoras [...]». (Costa, 2003, pp. 103-104). Tal facto evoca uma atenção constante às pequenas mudanças.

Choques do acaso: divulga o papel do acaso nos sistemas caóticos, sendo a situação, mesmo que inicial, alterada por um pequeno choque que pode conduzir a colossais transformações.

Forças de atracção estranhas: «existência de elementos ou forças ocultas que emergem repetidamente como componentes centrais do sistema [...]». (Costa, 2003, p. 104).

Simetrias recorrentes: «[...] significa que na teoria do caos, mais do que a unidade individual, interessa prestar atenção às formas que se mantêm e permanecem simétricas nos diversos níveis do sistema [...]». (Costa, 2003, p. 104).

Mecanismos de feedback: é um processo de retroacção, em que os resultados ou saídas (outputs), entram de novo no sistema (transformando-se em inputs), trazendo assim, novas informações para as organizações.

2. As “Lentes” de Per-Erik Ellstrom

Depois de abordadas estas propostas concentrámos a nossa atenção nas propostas de dois autores “Four Faces Of Educational Organization” de Per-Erik Ellstrom e o modelo Díptico de Licínio Lima que constituem para nós uma escolha por se tratar de modelos de análise da escola compósitos. Neste sentido, as teorias ou modelos “articulados”, “multifocalizados” demonstram o reconhecimento, por parte dos autores, do estado não estático da escola, através do tempo, em cada momento, e o facto de sermos actores da organização que nos faz perfilhar as duas concepções organizacionais apresentadas pelos autores.

As duas propostas encerram uma complementaridade entre modelos, Ellstrom (1983, pp. 231-241) sugere quatro alternativas complementares entre si, modelo burocrático (teorias clássicas de Taylor, Faiol ou Weber), sistema social (teoria dos sistemas); sistema político e o Modelo Anárquico.

Lima (2003, p. 21) retoma a ideia de Ellstrom (1984, pp. 59,71), que estabelece uma relação entre estes modelos «tentando organizá-las como Sistema Social Intervencionista e Sistema Político Interactivo», criando assim uma dupla possibilidade hermenêutica das organizações. «A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização» (LIMA L. C., 2003, p. 47).

É, pois, precisamente esta a proposta de Licínio Lima, compreender as organizações através de duas faces, num continuum entre a Anarquia Organizada e Burocracia Racional, no qual várias possibilidades de interpretação da escola vão surgindo.

Abordaremos em primeiro lugar, os Modelos Burocrático e do Sistema Social de Ellstrom ao qual associamos a Face B de Licínio Lima, para depois nos ocuparmos dos Modelos de Sistema Político e Anárquico congruente com a FACE A de Lima. Esta organização do texto é feita no respeito pela ordem do próprio autor e será nos parágrafos respeitantes ao modelo Anárquico que retrataremos os conceitos de Anarquia Organizada, Metáfora do Caixote do Lixo e o Sistema Debilmente Articulado.

2.1. Modelo Burocrático

Ellstrom sustenta o seu modelo burocrático em autores como Gouldner; Allison; Georgiou; Abrahamsson (Ellstrom, 1983, p. 232) e define-o como uma organização consensual nos objectivos, onde estes são conhecidos, representando algo que todos partilham, perseguindo-os através de procedimentos, técnicas ou tecnologias de uso global pelos actores que conhecem e partilham. Esta não discussão de objectivos e certeza na tecnologia, de concordância partilhada por todos é suportada pelos organismos centrais que, fundamentalmente nos últimos cinco anos, através de uma obsessão legislativa, acentua e reforça a estrutura organizacional, a hierarquia e o Taylorismo informático na direcção de uma «educação contábil» (LIMA L. C., 2002). Ellstrom utiliza palavras como verdade, pensamento e orientação das tarefas para a caracterização deste modelo (ELLSTROM, 1983, p. 238).

2.2. Modelo de Sistema Social

Por outro lado, a sustentação do Sistema Social assenta em autores como Miller e Rice; Katz e Kahn, referindo que, neste caso, existe a continuidade do consenso nos objectivos, mas distancia-se do modelo anterior quando aborda as tecnologias, pelo que os procedimentos são respostas espontâneas a estímulos tanto internos como externos com propriedades sobrevividas, não havendo planificação a priori. Também a interdependência e a integração são um ponto forte deste modelo, sendo que a integração será de natureza psicológica/social, ou seja, papéis, normas e um sistema cultural de valores, crenças e ideologia (ELLSTROM, 1983, p. 234).

As palavras-chave deste modelo são a confiança, aprendizagem e colaboração (ELLSTROM, 1983, p. 238).

2.3. Modelo de Sistema Político

Nesta proposta, baseada em autores como March and Simon; Cyert; Pettigrew; Pfeffer, Ellstrom (1983, p. 233) destaca a interactividade dos indivíduos que esgrimem o poder e através de negociações tentam aplicar a sua agenda perante diferentes interesses. Estes jogos de poder enquadram-se na racionalidade política em que a luta e o conflito são o estado normal das organizações.

Pelas características do modelo reconhecemos que o indivíduo ou grupo mais poderoso consegue a adopção da sua agenda em cada organização escolar, embora a organização escolar seja um constructo social acaba por transparecer um poder intrínseco que poderá ser capaz de influenciar as regras não-formais e definitivamente as regras informais. É nesta actualização de regras que existe alguma autonomia das organizações escolares.

Poder, Conflito e Luta são as palavras-chave deste modelo (ELLSTROM, 1983, p. 238) .

2.4. Modelo Anárquico

Este modelo representa o oposto da abordagem do modelo Racional/ Burocrático.

A insensatez, aleatoriedade e jogo (Ellstrom, 1983) são as marcas deste modelo.

Para a sua compreensão necessitamos apreender as imagens ou metáforas mais conhecidas: A Anarquia Organizada; a Metáfora do Caixote do Lixo e a Metáfora dos Sistemas Debilmente Articulados propostos por Cohen et al 1972, Cohen and March, 1974; Weick, 1976, (ELLSTROM, 1983, p. 236).

2.4.1. A Anarquia Organizada

O termo anarquia reporta para o desnorde, o caos ou a inconsciência e o termo organizada para a ordem, a consciência ou a racionalidade deixando assim o leitor algo confuso. Esta conjugação de termos é congruente com uma certa organização desorganizada nas estruturas de participação, nos objectivos e nos processos ou tecnologias, conferindo três tipos de ambiguidade organizacional (Cohen, March, & Olsen, 1972, p. 1) .

Os objectivos ou não são partilhados por todos (se conhecidos por todos) prestando-se ao conflito ou são apenas conhecidos por alguns «The organization operates on the basis of a variety of inconsistent and ill-defined preferences» (Cohen, March, & Olsen, 1972, p. 1). Segundo os mesmos autores as preferências organizacionais são descobertas através da acção (Cohen, March, & Olsen, 1972, p. 1) contrariando o pressuposto da racionalidade burocrática no qual são os objectivos, definidos a priori, que determinam a acção. Estes autores acrescentam, ainda, um quarto tipo que é a reconstrução e distorção da história da organização.

2.4.2. Metáfora do Caixote do Lixo

«To understand processes within organizations, one can view a choice opportunity as a garbage can into which various kinds of problems and solutions are dumped by participants as they are generated. The mix of garbage in a single can depends on the mix of cans available, on the labels attached to the alternative cans, on what garbage is currently being produced, and on the speed with which garbage is collected and removed from the scene» (Cohen, March, & Olsen, 1972, p. 2)

The Garbage Can Metaphor é proposta por Cohen, March, & Olsen (1972), tentando compreender os processos de tomada de decisão não a reduzindo ao interesse individual nem a

restringindo a um conceito de organização como um corpo único (teorias clássicas, na racionalidade burocrática).

A tomada de decisão emerge do conflito quadripartido entre o - problema – solução – participantes – oportunidades – em situações que se caracterizam pela Participação Fluida – participação com picos de empenho que esses participantes usam e deixam de usar decisões mesmo quando estas não se relacionam directamente com o problema. Os objectivos e as tecnologias são indefinidos. Tudo se reporta à oportunidade, à ocasião «These are occasions when an organization is expected to produce behavior that can be called a decision» (Cohen, March, & Olsen, 1972, p. 3).

2.4.2. Sistema debilmente articulado

Na linha das propostas de COHEN, MARCH, & OLSEN, (1972) que representaram o despertar dos investigadores para algumas partes das organizações escolares, escondidas das interpretações mais congruentes com as teorias clássicas, Weick assume a existência de dois sistemas: o racional e o menos racional (Weick, 1976, p. 3).

Esta proposta é referida pelo autor como uma alternativa de análise das organizações, realçando o carácter de autonomia e ambiguidade onde ocorrem situações, nas quais diversos meios produzem o mesmo resultado; falta de coordenação; inexistência de regulação; redes fortemente ligadas mas de fraco feedback (Weick, 1976, p. 5). Se, para uma perspectiva racional, as características apontadas seriam disfunções, nesta perspectiva poderá, ser problema, mas também solução. Com efeito, permitem a uma organização a rápida adaptação a flutuações ambientais com uma maior sensibilidade; admitindo adaptações locais e em maior número, bem como, o aparecimento de soluções para o desenvolvimento mais criativas; aceita que um subsistema falhe não hipotecando a organização em si, os actores estão mais motivados e atribui uma maior eficiência a acções individuais de actores simples por contraponto a acções de grupo.

Por um lado, as despesas de coordenação serão menores, por outro lado, um sistema debilmente articulado terá mais dificuldade em mudar sistematicamente.

Compreender um sistema debilmente articulado entre actores, recompensas e tecnologias pode ajudar a explicar como as organizações se adaptam aos ambientes e sobrevivem entre incertezas.

Mais tarde, Ellstrom (1984, pp. 59,71) reorganiza o seu modelo atribuindo-lhe um sistema dual. Ele articula o modelo Burocrático com o modelo de Sistema Social ao qual denomina de

Modelo Social Intervencionista (SI-Model) e aglomera num só modelo, o Modelo Político Interactivo (PI-Model), o modelo Político e o modelo Anárquico.

CAPÍTULO IV - MODELOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR

MODELOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR

1. Dois Modelos de Avaliação em Comparação

1.1.0 Modelo CIPP e o Modelo Respondente

Como referido no primeiro capítulo, a avaliação percorre caminhos distintos, sua prática tem sido mais objectivista, quantitativo, e na investigação mais subjectivista, mais qualitativo, como refere Afonso (2006): «nos últimos anos, as políticas de avaliação estão, mais uma vez, em contraciclo com os avanços substantivos verificados na teoria e investigação em avaliação.» (p. 13)

O interesse na comparação destes dois modelos prende-se com o facto de alguns investigadores criticarem o modelo respondente e, como estamos numa fase de estudo no campo da avaliação, não podemos rejeitar, *a priori*, uma possibilidade de implementação de uma avaliação fundamentada no modelo respondente.

A problemática da critica ao modelo respondente foi já levantada por, Marthe Hurteau & Marc- Andre Nadeau (1985), cujo trabalho abordaremos mais à frente neste capítulo. Este trabalho apresenta várias das críticas imputadas ao modelo respondente e pela confrontação de uma avaliação aplicada, tendo por base o modelo respondente, com uma revisão de literatura sobre o modelo respondente, tentam aferir da pertinência da aplicabilidade do modelo.

Os modelos de avaliação que surgiram, principalmente nos Estados Unidos da América, podem-se distinguir de várias formas classificatórias, Stufflebeam & Shinkfield (1989) sugerem uma distinção entre modelos Tyleriano; Científico; Respondente; Iluminativo; Orientado para o consumidor; Democrático; Centrado no Aperfeiçoamento; Contraposto e Sinóptico ou como classifica Stake (2006): Prestação de contas; Estudo de caso; Democrático, compreensivo; Etnográfico; Experimental e Judicial.

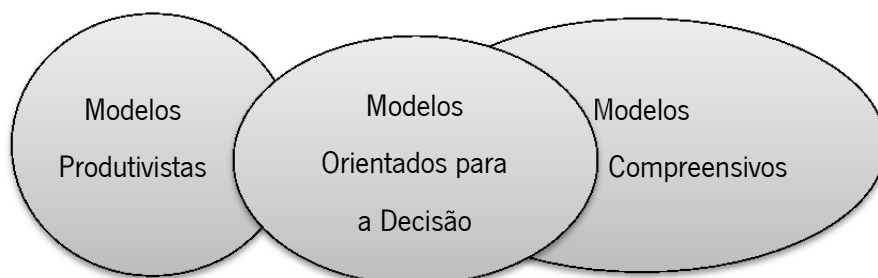
Far-se-á a diferenciação entre duas tipologias: os modelos Produtivistas e os modelos Compreensivos; porque consideramos que reflecte a linha de orientação explanada na primeira parte deste capítulo. A orientação a que nos reportamos situa-se num *continuum* entre dois pólos, por vezes antagónicos, entre o quantitativo e o qualitativo. Neste sentido associamos o pólo quantitativo aos modelos produtivistas e o pólo qualitativo aos modelos compreensivos. Esta nossa associação assume que é de tipo ideal e que nenhum modelo de avaliação é só produtivista ou só compreensivo, mas que todos os modelos se encontram algures entre os dois pólos, ora um modelo é mais produtivista, ora outro é mais compreensivo.

Os modelos produtivistas encaram a avaliação como medida, uma avaliação quantificadora/padronizada, ou seja, uma avaliação tecnicista, instrumentalista em que a metodologia visa a objectividade e a generalização, sendo o avaliador um técnico, um planificador e que assume uma neutralidade relativamente ao objecto de avaliação. Como exemplo desta avaliação temos a Avaliação centrada em critérios, standards; Avaliação de necessidades; Avaliação de objectivos (critérios, standards), domínio (mestria); Avaliação do rendimento; Avaliação dos efeitos (causal); Avaliação de custos e Avaliação de competências.

Enquanto os modelos compreensivos abordam a avaliação como interpretativa, baseada na interpretação pessoal do avaliador, valoriza a singularidade e pluralidade, procura os pontos fortes e pontos fracos e é receptiva à mudança. Esta avaliação não permite uma generalização e o avaliador participa da avaliação através de uma interacção com as diversas audiências. Dentro deste tipo de avaliação encontramos modelos como o Modelo de Avaliação Respondente de Stake; Avaliação Democrática de MacDonald; Avaliação Iluminativa de Parlett e Hamilton; Avaliação Orientada para o Consumidor/Cliente de Scriven.

É precisamente nos modelos compreensivos que incluímos os Modelos de avaliação centrados na decisão porque, estes, não estão apenas comprometidos com os resultados (modelos Produtivistas) mas enfatizam, também, os processos, embora a sua lógica seja de orientação mais produtivista que os modelos compreensivos. Pretendemos ilustrar no esquema seguinte, que nós idealizamos, a relação entre os modelos, no qual os modelos orientados para a decisão estão entre os modelos produtivistas e os modelos compreensivos, com uma ligação maior aos modelos compreensivos, mas com algumas influências dos modelos produtivistas

Figura 1 – Relação entre Modelos Produtivistas/ Modelos Orientados para a Decisão/Modelos Compreensivos



Com uma opção clara pelos modelos compreensivos que, embora podendo ser utilizados numa lógica quantitativa, são aqueles que possibilitam uma avaliação com preocupações não apenas quantitativas, uma vez que a proposta Tyleriana, baseada na comparação de

comportamentos/objectivos centra-se apenas neste aspecto descorando muitos outros tão ou mais relevantes que este, daí a sua rejeição, tal como argumentam Stufflebeam & Shinkfield sobre a este tipo de avaliação,

«[...] that it means determining whether objectives have been achieved. We reject this definition, because following it can cause evaluation to fail. [...] Surely evaluators must avoid judging a program as successful solely because it achieved its own objectives.» (2007, p. 8)

Assim, é dentro dos modelos compreensivos que se desenvolverá a comparação de dois modelos de avaliação por serem bastante utilizados ou pelo menos inspiradores para avaliar programas ou instituições, o modelo CIPP de Stufflebeam (2003b) e o modelo Respondente de Stake (2003) e por representarem duas alternativas, uma mais objectivista, mais preocupada com os resultados e outra mais subjectiva preocupada com o processo e a resposta a todas as audiências.

1.1.1. Cotejo de modelos

Posto o que foi referenciado, cabe-nos incluir na discussão Yvonna S. Lincoln (2003, pp. 69-78) por estabelecer um paralelo entre o modelo de Construção de Conhecimento e o modelo Respondente. Lincoln inicia a explanação do seu pensamento por reconhecer uma dívida para com Robert Stake, em termos éticos, as concordâncias; os significados negociados; o ter como garantido a posição de todos os participantes, Stakeholders¹⁷, nos processos de avaliação que são respondentes, inclusivos e de participação autêntica, atribuindo quatro conceitos transversais aos modelos baseada na convicção que o conhecimento social não se constrói na descoberta, mas antes na recriação comunitária. As avaliações são respondentes a um número maior de audiências; ambos estão comprometidos com o princípio do conhecimento como um processo social criativo e interactivo; acreditam que o conhecimento está imerso na comunidade e existe para ela e, por último, na crença de relações interdependentes entre o processo e as audiências. A autora ainda correlaciona os modelos como a avaliação inclusiva, democrática e avaliação de quarta geração como partilhando valores éticos comuns.

Na secção que se segue serão estabelecidas continuidades e descontinuidades entre o modelo Respondente e o modelo CIPP.

¹⁷ Stakeholders – vocábulo Inglês que significará audiências.

1.1.2. Continuidades e Descontinuidades entre Modelos

1.1.2.1. A definição de Avaliação

Stufflebeam (1971) define a avaliação como «The Process of Delineating, obtaining and providing useful information for Judging Decision Alternatives» (pp. 3,4). Atendendo à definição dada por Stufflebeam, a avaliação servia o propósito de fundamentar decisões alternativas. Mais tarde, actualiza a definição de avaliação (2003a) quando inclui um processo descritivo do mérito, do valor, da integridade e do significado do “objecto” avaliado, referindo:

«According to the CIPP Model, an evaluation is a systematic investigation of the value of a program or other evaluand. Consistent with this values-oriented definition, the CIPP Model operationally defines evaluation as a process of delineating, obtaining, reporting, and applying descriptive and judgmental information about some object, merit, worth, probity, and significance in order to guide decision making, support accountability, disseminate effective practices, and increase understanding of the involved phenomena» (Stufflebeam,, 2003a, pp. 9,10).

Para depois redefinir, de forma subtil, o conceito de avaliação como o processo descritivo e de juízo, não sobre o mérito, o valor, a integridade e o significado do “objecto” avaliado, mas antes, sobre o mérito e o valor dos objectivos, do desenho, da implementação e dos resultados do “objecto” avaliado, como salienta o autor, a avaliação é o:

«process of delineating, obtaining, providing, and applying descriptive and judgmental information about the merit and worth of some object's goals, design, implementation, and outcomes to guide improvement decisions, provide accountability reports, inform institutionalization/dissemination decisions, and improve understanding of the involved phenomena» (2003b, p. 34).

Com um hiato de 30 anos relativamente à primeira definição, pode-se constatar que Stufflebeam actualiza a sua concepção de avaliação, revelando menor preocupação Tyleriana quando menciona o valor descritivo do modelo para compreensão dos fenómenos envolvidos e alarga o número de pessoas a quem os relatórios são dirigidos. Contudo, note-se que, por outro lado, o autor também faz referência a palavras como accountability, (Avaliação, condição sine qua non; prestação de contas e responsabilização, Afonso, 2009), que tende a incluir prémios ou castigos sobre o “objecto” avaliado.

Se Stufflebeam sugere esta definição, Stake redefine a proposta de Michael Scriven «Evaluation is an OBSERVED VALUE compared to some STANDARD» (Michael Scriven apud Stake, 1975, p. 9), aumentando que se há uma proporcionalidade simples entre o numerador, valor observado, e o denominador, o standard, numa equação:

$$\text{Avaliação} = \frac{\text{Numerador}}{\text{Denominador}}$$

Essa simplicidade complexifica-se, equacionando, não um, mas tantos valores observáveis e comparáveis com tantos *standards*, quantas as audiências existentes, pois cada audiência interpreta o valor observável e respectivos standards de uma forma muito particular e de acordo com as idiossincrasias de cada audiência.

$$\text{Avaliação} = \frac{\text{Numerador} \times \text{N}^{\circ} \text{ de Audiências}}{\text{Denominador} \times \text{N}^{\circ} \text{ de Audiências}}$$

Deste modo, o próprio refere:

«It is a simple ratio, but this numerator is not simple. In program evaluation it pertains to the whole constellation of values held for the program. And the denominator is not simple for it pertains to the complex of expectations and criteria that different people have for such a program. » (Stake, 1975, p. 9)

No entanto, apesar da redefinição efectuada em 2006 do conceito de avaliação de Stake, poucas alterações foram efectuadas nesse conceito, porquanto as suas preocupações mantêm-se intactas. A este respeito evocamos as palavras de Stake (2006):

«É um modo de investigar e documentar a qualidade de um programa. Nela tanto se utiliza a medição baseada em critérios quanto a interpretação. O seu aspecto essencial é a compreensibilidade (receptividade, sensibilidade) de questões ou problemas-chave, especialmente os que são experienciados pelas pessoas no seu lugar ou programa» (p. 144).

Outro aspecto que consideramos pertinente destacar, e se atendermos ao que anteriormente foi referenciado sobre a perspectiva de Stufflebeam, prende-se com a aproximação deste autor à concepção de Robert Stake quando incluiu uma certa subjectividade, através da inclusão da descrição, no seu conceito de avaliação

1.1.2.2. Os destinatários da avaliação

Os modelos são explícitos quanto aos seus destinatários. Stufflebeam apresenta o modelo orientado para a decisão, por conseguinte, os seus destinatários são aqueles com poder de decisão. Sendo esta a primeira ideia, porque ao longo dos anos uma ligeira alteração se foi produzindo no modelo. Assim, em 2003, o modelo preconiza uma avaliação formativa (prospectiva/ proactiva)

orientada para a decisão, mas com um retorno de informação a todas as audiências, como ressalva Stufflebeam (2003):

«[...] the CIPP Model places priority on guiding the planning and implementation of development efforts. The model's intent is thus to supply evaluation users—such as policy boards, government officials, foundation presidents and staff members, project staffs, school administrators, curriculum developers, city planners, military leaders, curriculum specialists, teachers, and counselors—with timely, valid information of use in identifying an appropriate area for development; formulating sound goals, activity plans, and budgets; successfully carrying out work plans; periodically deciding whether and, if so, how to repeat or expand an effort; and meeting a funder's accountability requirements.» (pp. 4,5).

Acrescenta, ainda, uma avaliação sumativa orientada para as audiências com poder de decisão. «The CIPP Model also provides for conducting retrospective, summative evaluations to serve a broad range of stakeholders» (p. 5).

Estabelece-se uma distinção entre uma fase prospectiva/proactiva, durante o processo como resposta a todas as audiências e uma outra retrospectiva/retroactiva, no final do processo, como resposta às audiências que têm o poder de tomar decisões.

Vejamos agora o Modelo Respondente ¹⁸.

Neste modelo sobressai bastante a intercomunicabilidade entre avaliador e as várias audiências, advogando uma comunicação natural entre todos e o abdicar de algum rigor na medição como um sacrifício para alcançar o propósito de tornar útil aos relatórios para as audiências .

«It is an approach that sacrifices some precision in measurement, hopefully to increase the usefulness of the findings to persons in and around the program [...] Responsive evaluation is less reliant on formal communication, more reliant on natural communication.» (Stake, 1975, p. 11)

Com efeito, denota-se uma diferença significativa entre os dois modelos, embora ambos façam um juízo de valor. No modelo de Stufflebeam está sempre presente uma avaliação sumativa e no modelo de Stake, essa avaliação poderá estar presente ou não, dependendo dos interesses das audiências que enfatizarão determinados aspectos, num momento, e outros aspectos noutros momentos. Se os interesses das audiências forem no sentido da prestação de contas, a avaliação respondente tem a capacidade de elaborar relatórios que satisfaçam essas necessidades, relatórios de

¹⁸ «Responsive evaluation is an approach, a predisposition, to the evaluation of educational and other programs. » (Stake, 2003)

avaliação sumativa, mas se pelo contrário, as demandas das audiências se posicionarem num sentido mais subjectivo, de evolução e melhoria, a avaliação será mais formativa.

1.1.2.3. Processos de implementação dos modelos

Stufflebeam conceptualiza o seu modelo (Stufflebeam, 1971) numa matriz de dupla entrada. No eixo vertical aparece a delineação para respeitar a nomenclatura do autor, delinear a informação a ser obtida; a obtenção; obter a informação e o fornecimento, fornecer informação aos decisores. No eixo horizontal emerge o contexto (informação sobre os pontos fortes e fracos da globalidade do sistema para apoiar o planeamento); a entrada (informação sobre os pontos fortes e fracos de diferentes estratégias que podem ser escolhidas e estruturadas para atingir os objectivos dados); o processo (informação sobre os pontos fortes e fracos da estratégia adoptada para a sua melhoria) e o produto (providencia informação sobre se os objectivos estão a ser atingidos e se devemos continuar, modificar ou terminar com os procedimentos eleitos). «Basically, then, the CIPP Model has been developed to answer four kinds of questions: What should we do?; How should we do it?; Are we doing it correctly? And Did it work» (Stufflebeam, 1971, p. 5). A descrição aqui retratada deve ser entendida, ainda segundo Stufflebeam, como sistemática, num círculo constante de avaliação e melhoria.

Stake (1975), por sua vez, institucionaliza o seu modelo em duas partes: a estrutura substantiva, onde releva não o objectivo mas os problemas, as dúvidas, as objecções, ou as queixas das várias audiências para concretizar breves considerações sobre o valor do que se avalia.

«After getting acquainted with a program, partly by talking with students, parents, taxpayers, program sponsors and program staff, the evaluator acknowledges certain issues or problems or potential problems. These issues are a structure for continuing discussions with clients, staff, and audiences. These issues are a structure for the data-gathering plan. The systematic observations to be made, the interviews and tests to be given, if any, should be those that contribute to understanding or resolving the issues identified. » (p. 15).

Estes problemas serão a base da estrutura do estudo/avaliação, contudo, não serão suficientes para o avaliador saber que informações devem ser recolhidas. Para Stake (2003, p. 63), a “vontade” das audiências determina as opções pelos métodos mais convenientes, já que tudo se consegue através da negociação. Esta é a fase da observação e dos julgamentos.

Para apoiar os avaliadores Robert Stake publicou uma lista de itens que serviriam de guia, com treze pontos, uma vez que se estabelecem laços entre este modelo, o modelo construtivista e o modelo democrático (Lincoln, 2003), como referido anteriormente.¹⁹

«The evaluator usually needs more structure than a set of questions to help him decide “what data to gather.” To help the evaluator conceptualizes his “shopping list,” I once wrote a paper entitled “The Countenance of Educational Evaluation” (Stake, April 1967). It contained the matrix, the thirteen information Categories. You may notice that my categories are not very different from those called for in the models of Dan Stufflebeam and Mal Provus. » (Stake, 1975, p. 16).

Para o autor, as diferenças entre a sua *checklist*²⁰ e as listas de verificação de Stufflebeam e de Mal Provus não são significativas, pelo que apresentaremos também a lista de verificação do modelo de Stufflebeam (2002)²¹ para comparação com as supracitadas e para apoiar uma possível utilização do modelo CIPP e do modelo Respondente.

Numa segunda parte, a estrutura funcional, na qual identifica eventos que podem ocorrer em qualquer altura, recorre à imagem do relógio (Stake, 1975) para significar que o modelo não percorre caminhos pré-determinados, mas antes, esses caminhos vão sendo revelados à medida que avança o processo de avaliação e os interesses das audiências.

Neste contexto, lembramos as palavras de Stake:

«I know some of you would remind me that a clock moves clockwise so I hurry to say that this clock moves clockwise and counter-clockwise and cross-clockwise. In other words, any event can follow any event. Furthermore, many events occur simultaneously; and the evaluator returns to each event many times before the evaluation ends». (1975, p. 19).

Deste modo, o autor estabelece duas matrizes, uma descritiva e outra de julgamento que decorrem em três fases: a fase dos antecedentes; a fase das transacções (processo) e a fase dos resultados, concretizando, em cada uma delas, uma comparação entre instruções intencionadas e instruções observadas na matriz descritiva, bem como uma comparação entre julgamentos e os standards na matriz de julgamento. Os standards também são resultado do diálogo com as audiências.

¹⁹ Relembre-se Lincoln (2003, pp. 69-78)

²⁰ Checklist – Lista de verificação

²¹ Para consultar as listas de verificação ir a www.wmich.edu/evalctr/checklists

1.1.2.4. Para uma síntese

Em suma, Stufflebeam (1989, pp. 186,187) compara os dois modelos referindo semelhanças na valoração, nas transacções (processo), nos antecedentes e resultados, ressaltando que, no modelo Respondente, o que é Identificação e Valoração será no modelo CIPP, o contexto e a entrada (context and Input). Também diferencia os modelos pelo Timing de entrada do modelo de avaliação, visto que se o modelo Respondente entra durante o processo de realização do projecto/programa, por sua vez, no modelo CIPP, a entrada pode-se dar em qualquer altura e a avaliação pode ser realizada apenas no contexto, ou apenas nas entradas ou também só no processo, ou unicamente no produto, ou ainda numa combinação de qualquer dos contextos, entradas, processo e produto. Outra diferença apontada por Stufflebeam são os destinatários, no modelo CIPP os destinatários são principalmente as audiências com poder de decisão e no modelo Respondente todas as audiências são destinatários naturais. Quanto ao modo de implementação, o modelo Respondente deriva da recompilação e análise dos juízos das várias audiências e no modelo CIPP atende mais à satisfação das necessidades valorizadas, como resposta às necessidades dos planificadores ou administradores, e, por último, a diferença nos métodos propostos para as conclusões.

No nosso entender, outra diferença emerge, ela relaciona-se com a interactividade entre avaliador e audiências. No modelo Respondente, a interactividade entre avaliador e as audiências é maior do que o modelo CIPP, uma vez que compreende uma negociação em todas as etapas da implementação da avaliação, sendo também mais adaptativo às circunstâncias que podem surgir durante a mesma. É, pois, mais maleável quanto à finalidade e permite tantas interpretações quantas as audiências envolvidas, não só na avaliação formativa como é o caso do modelo CIPP. Por outro lado, o modelo CIPP é mais estruturado, mais orientado.

Ambos os modelos se distanciam das concepções Tylerianas centradas em objectivos, conferindo uma possibilidade de desenvolvimento ao “objecto” estudado, todavia, é o modelo CIPP que encerra uma maior carga sumativa, enquanto o modelo Respondente tem sempre em conta o mérito de um “objecto”, considerando os “Objectos” não como tal, mas como sujeitos que tem vivências próprias, valores próprios e um meio local particular.

Salienta-se que, na prossecução deste trabalho, não é nossa pretensão escarpelizar exaustivamente cada um dos modelos, mas tão só ter um maior conhecimento do que eles são, de que forma se implementam, com que facilidade e com que constrangimentos se deparam aqueles que os querem utilizar.

Outras hipóteses de modelos de avaliação foram analisadas por Stufflebeam (2001), nesse trabalho, para além da forma como organiza vinte e dois modelos de avaliação, faz também a sua avaliação segundo os critérios do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.

De referir, ainda, que para Stufflebeam (2002) o Modelo CIPP se encontra na secção dos modelos Improvement/Accountability-Oriented Evaluation Approaches (Melhoria/Prestação de Contas) e é proposto por Madaus & Kellaghan (2002, p. 24) como um estudo preordenado em que os métodos são pré-especificados e a abordagem distingue-se da gestão de sistemas de informação e de estudos controlados politicamente, porque os estudos orientados para a decisão/prestação de contas enfatizam as questões de mérito e valor. Os fundamentos filosóficos da abordagem incluem uma orientação objectivista para encontrarem as melhores respostas ao contexto limitado de perguntas e subscreve os princípios de um bom funcionamento da sociedade democrática, especialmente os direitos humanos, património, excelência, conservação e prestação de contas.

O modelo Respondente é incluído por Stufflebeam (2002) nos modelos Social Agenda/Advocacy Approaches (Agenda Social /Defesa) e para Madaus & Kellaghan (2002, p. 24), trata-se de um estudo emergente em que as decisões sobre os métodos são tomadas com a evolução do estudo e com o propósito de fazer a diferença na sociedade, Estas abordagens procuram garantir que todos os segmentos da sociedade têm igual acesso a oportunidades educacionais, sociais e serviços. Essas mesmas abordagens tem uma acção afirmativa para dar um tratamento preferencial por meio da avaliação aos mais desfavorecidos e como refere Stufflebeam (2002, p. 68): «If as many persons have stated information is power, then these approaches employ program evaluation to empower the disenfranchised». No final, conclui, que segundo a avaliação realizada aos 22 modelos de avaliação (Stufflebeam D. , 2002), nove modelos constituem-se como boas possibilidades de serem utilizados no séc. XXI.

Tabela 1 - Abordagens mais fortes da Avaliação de Programas dentro de uma tipologia

(Perguntas/métodos; Melhoria/Prestação de Contas; Social Agenda Social/Defesa), listados em ordem de conformidade com as Normas The Program Evaluation Standards (2002).

Modelo de Avaliação	Contagem Total & Classificação	Classificação da Utilidade	Classificação Da Aplicabilidade	Classificação da Adequação	Classificação Da Exactidão
Melhoria/Prestação de Contas					
Decisão/obrigação de prestar contas	92 (MB)	90 (MB)	92 (MB)	88 (MB)	98 (E)
Orientação para o consumidor	81 (MB)	81 (MB)	75 (MB)	91 (MB)	81 (MB)
Acreditação	60 (B)	71 (MB)	58 (B)	59 (B)	50 (B)
Agenda Social /Defesa					
Focalizados na Utilização	87 (MB)	96 (E)	92 (MB)	81 (MB)	79 (MB)
Centrados no Cliente /respondentes	87 (MB)	93 (E)	92 (MB)	75 (MB)	88 (MB)
Democrático Deliberativo	83 (MB)	96 (E)	92 (VG)	75 (MB)	69 (MB)
Construtivista	80 (MB)	82 (MB)	67 (B)	88 (MB)	83 (MB)
Perguntas/métodos					
Estudo de caso	80 (MB)	68 (MB)	83 (MB)	78 (MB)	92 (MB)
Monitorização de Resultados/ valor acrescentado	72 (MB)	71 (MB)	92 (MB)	69 (MB)	56 (B)

(E) Excelente; (MB) Muito Bom; (B) Bom Adaptado de Stufflebeam (2002, p. 82)

O mesmo Stufflebeam recupera a comparação das avaliações com os standards de avaliação de programas para estabelecer uma nova relação:

Tabela 2 - Classificações: Abordagens mais fortes da Avaliação de Programa dentro de uma tipologia (Perguntas/métodos; Melhoria/Prestação de Contas; Social Agenda Social/Defesa; Eclético), listados em ordem de conformidade com as Normas The Program Evaluation Standards (2007)

Modelo de Avaliação	Contagem Total & Classificação	Classificação da Utilidade	Classificação Da Aplicabilidade	Classificação da Adequação	Classificação Da Exactidão
Perguntas/métodos					
Estudo de caso	81 (MB)	71 (MB)	83 (MB)	81 (MB)	88 (MB)
Baseado nos objectivos	62 (B)	61 (B)	67 (MB)	50 (B)	69 (MB)
Desenho Experimental	56 (B)	54 (B)	42 (I)	53 (MB)	73 (MB)
Melhoria/Prestação de Contas					
Modelo CIPP	92 (MB)	93 (E)	92 (E)	88 (VG)	94 (MB)
Orientado para o Consumidor	84 (MB)	89 (MB)	75 (MB)	91 (MB)	81 (MB)
Social Agenda Social /Defesa					
Respondente e centrado no cliente	84 (MB)	93 (E)	83 (VG)	78 (VG)	81 (MB)
Construtivista	81 (MB)	89 (MB)	67 (MB)	84 (MB)	85 (MB)
Eclético					
Focalizados na Utilização	86 (MB)	93 (E)	92 (E)	78 (MB)	79 (MB)

(E) Excelente; (MB) Muito Bom; (B) Bom; (I) Insuficiente Adaptado de Stufflebeam (2007, p. 242)

Da leitura das duas tabelas propostas por Stufflebeam, dois factos nos prendem a atenção. O primeiro é o facto de a maior pontuação, na generalidade, ser atribuída ao seu próprio modelo Decisão/Obrigação de Prestar Contas (2002) e CIPP (2007), o que pode ser questionável por ser “juiz em causa própria”.

O segundo corresponde à baixa cotação das seguintes avaliações: Acreditação, Monitorização de Resultados/ valor acrescentado, Centrado nos Objectivos e Desenho Experimental. Stufflebeam justifica as baixas classificações atribuídas com o facto de os Modelos de Acreditação, de Monitorização de Resultados/ Valor Acrescentado e Centrado nos Objectivos, encerrarem uma forte probabilidade da avaliação falhar e não expor significados tão ou mais importantes como aqueles que estas avaliações revelam, já a crítica ao modelo de Desenho Experimental relaciona-se com a demasiada inflexibilidade o que pode constranger, intimidar as populações escolares. A ilação que se pode retirar deste estudo é que o autor considera como uteis as avaliações de carácter Naturalista tanto como o seu próprio modelo.

Por último, e no sentido de mostrar esta utilidade, julgamos pertinente introduzir, neste espaço, o estudo realizado por Hurteau & Nadeau (1985) que numa revisão de literatura sobre o modelo Respondente desvelaram algumas críticas, limitações ao modelo Respondente. A literatura refere que é um modelo que nem sempre recolhe a informação mais pertinente; que devido à sua flexibilidade o foco poderá ser perdido e que dependendo da forma como são apresentados os resultados, estes podem ser subvalorizados e o modelo poderá não responder a perguntas concretas.

Este estudo concretizava uma comparação entre a avaliação respondente de um programa da Universidade do Quebec e a revisão de literatura sobre o Modelo Respondente, sendo que dos resultados obtidos realçamos, a saber: não comprovaram na avaliação respondente realizada as críticas, limitações referidas na literatura; reconheceram a necessidade da existência de um contrato formal entre o avaliador e o contratante; admitiram a necessidade de o “avaliador” informar os seus colaboradores dos processos que irá utilizar e verificaram ser importante a inclusão de um especialista em avaliação se o avaliador não o for.

Importa, ainda, salientar que do estudo emergiram alguns constrangimentos tais como o tempo necessário para realizar a avaliação; o facto de o modelo exigir o envolvimento das audiências também na construção da avaliação e que estas poderão não ter conhecimentos suficientes elevando os custos da avaliação.

Julgamos que este estudo, pelas conclusões e constrangimentos referidos, mostra a utilidade do modelo Respondente, tal como Stufflebeam, mesmo que as conclusões da avaliação respondente não sejam quantitativas, generalizáveis ou não permitam comparações entre escolas ou o estabelecimento de rankings, ou seja, este modelo não é capaz de servir uma agenda neoliberal.

2. Os Modelos de Avaliação de Escolas em Portugal

2.1. Modelos Com Carácter de Proposta ou de Adesão Voluntária

2.1.1. O Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)

O Observatório da Qualidade da Escola inserido no âmbito do PEPT (Programa de Educação para Todos) tem o intuito de desenvolver o conhecimento que a escola tem de si própria enquanto instituição individual localizada.

Inspirada nos estudos resultantes do projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e dos estudos de monitorização e desenvolvimento institucional escolar, esta auto-avaliação é alicerçada em 15 indicadores de desempenho, dos quais a escola opta por dez que considere mais adequados à sua realidade, organizados num Guião cuja pretensão reside em fornecer às escolas um sistema de recolha de informação que tem a ambição de abranger todas as suas dimensões: o contexto familiar, processos de ensino, contexto escolar e resultados.

As quatro áreas de intervenção política e de estratégia educativa (Azevedo, 2007a) que representam os princípios desta avaliação referem-se à promoção da qualidade da escola; à promoção da autonomia das escolas; à introdução de uma reforma cultural na gestão nas escolas e à produção de informação sistemática sobre as escolas.

O desenho de avaliação proporcionava às escolas um conhecimento de si próprias em termos diacrónicos e um conhecimento das características socioeconómicas, culturais e educacionais das famílias, bem como assim, o nível de participação dos interessados na escola e o seu grau de satisfação.

É, ainda, de salientar a grande separação entre os avaliadores e a administração central e, este desenho avaliativo, permitia a inclusão de um amigo crítico, para apoiar o processo, numa relação simbiótica cujos benefícios para a escola são evidentes, por trazerem conhecimentos teóricos sobre a avaliação de escolas, e para as universidades, de onde emanaram esses amigos críticos, o benefício de contactar com a singularidade da escola, «numa perspectiva metodológica predominantemente qualitativa orientada para a compreensão [...] e menos focalizada na sua descrição "objectiva" e estatística.» (Clímaco, 2010, p. 12).

2.1.2. Projecto Qualidade XXI (1999-2002)

O Projecto Qualidade XXI implementado com o patrocínio do Instituto de Inovação Educacional e inspirado no Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade da Educação Escolar tem como objectivo principal a promoção da auto-avaliação e sua extensão ao universo das escolas Portuguesas. Este modelo de avaliação procura incrementar a reflexão sobre a avaliação e a qualidade da escola numa perspectiva de orientação para a tomada de decisão.

O desenho de avaliação da escola abrange doze áreas da vida escolar distribuído por quatro domínios: os resultados de aprendizagem; processos internos ao nível de sala de aula; processos internos ao nível de escola e relações com o contexto. (Eurydice, 2006/2007, p. 3)

Era conduzido por um grupo de monitores e concretizado por grupos de acção, com apoio de um amigo crítico, consultor externo, que acompanhava o desenvolvimento do projecto e incluía dois documentos para orientar as escolas aderentes: Directrizes para as Escolas Participantes e Guia Prático de Auto-Avaliação (Azevedo, 2007a, p. 38). Sustentando todo o processo numa aferição inicial conseguida através do PAVE (Perfil de Auto-Avaliação de Escola), instrumento de diagnóstico da situação da escola através de diversidade de olhares. O instrumento organizava-se num referencial nas mesmas doze áreas e quatro domínios do desenho de avaliação-

O projecto incluía um quadro de referência e a sugestão de um conjunto de instrumentos cuja aplicação seria flexível no intuito de que cada escola desenvolve-se um processo sistémico, abrangendo todos os aspectos da vida e funcionamento escolar, na perspectiva de permitir uma melhoria contínua da qualidade educativa oferecida.

2.1.2.1. MOCEQEP (1997-2001)

Simultaneamente com estes exercícios de auto-avaliação surgem dois modelos de avaliação fundamentados no modelo EFQM (Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade Total), o MOCEQEP (Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional) e o CAF (Common Assessment Framework) que abordaremos quando referirmos o programa Qualis.

O MOCEQEP, desenvolvido desde 1997 com o apoio do Programa Leonardo Da Vinci e financiado pela Comissão Europeia (Anespo, 2001), tinha como objectivo a construção de um modelo de avaliação aceite pelos agentes económicos, sociais e pelas instituições públicas tutelares (Azevedo, 2007a, p. 39) e era direccionado, principalmente, para as escolas profissionais.

Os objectivos desta avaliação visavam identificar modelos de certificação da qualidade já existentes, a partir da experiência dos parceiros internacionais e nacionais; elaborar uma proposta de

modelo de certificação da qualidade para o ensino profissional, suportado por um conjunto de instrumentos adequados à sua implementação; promover junto das escolas a ideia da qualidade como possibilidade de melhoria do subsistema educativo; aplicar o modelo proposto às escolas profissionais, através de metodologias de investigação - acção, que conduzam ao aperfeiçoamento do mesmo; creditar o modelo junto de diferentes actores com fortes responsabilidades, quer no sistema educativo, quer na certificação da qualidade, quer ainda no mundo empresarial; avaliar o projecto e disseminar os resultados junto de redes nacionais e internacionais ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho (Anespo, 2001).

Este modelo de avaliação, assente em conceitos provenientes do mundo empresarial como as normas ISO as quais sugerem que os Standards asseguram as características desejáveis, no domínio de como deve ser, como se comprova pelo inscrito na página das normas ISO «Standards ensure desirable characteristics of products and services such as quality, environmental friendliness, safety, reliability, efficiency and interchangeability - and at an economical cost» (ISO) e os modelos de excelência da EFQM, mas também nos documentos de monitorização da Inspeção Geral de Educação (IGE) e o modelo da Stow College – Quality Improvement through Self-Evaluation da Escócia²².

A avaliação centra-se em quatro domínios de análise: a gestão e direcção; estudantes, práticas de formação e controlo e avaliação da qualidade, dentro de quatro referenciais de qualidade: concepção; operacionalização; implementação e aquisição (Azevedo, 2007a, p. 40).

2.1.3. O Projecto “Melhorar a Qualidade” (2000 – 2011)

O Projecto “Melhorar a Qualidade”, que resultou da conjugação de esforços entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a Qual – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda. para a introdução de uma avaliação fundamentada nos conceitos da EFQM e adaptada ao contexto escolar, resultando dessa adaptação o Modelo CAF - (Common Assessment Framework - Estrutura Comum de Avaliação²³).

²² «The SQMS (Scottish Quality Management System) was created in 1993 as a structure of guarantee of Scotland's continuous improvement of quality of management in education and in technical formation. This structure has had great acceptance and search among technical schools and centres of technical formation, because it gathers a consensual set of quality criteria required by different agents of the business sector, education and industry sectors and certification and recognition sectors» (Anespo, 2001).

²³ Uma estrutura comum permite a elaboração de rankings que, numa lógica de mercado, presta informação fácil aos interessados e coloca a competição entre escolas como um facilitador do desenvolvimento organizacional.

Este modelo é, ainda hoje, utilizado na avaliação promovida na região dos Açores (Governo Regional dos Açores), Centros Novas Oportunidades e algumas Escolas Particulares.

Os objectivos desta avaliação passam por estimular a melhoria das escolas, pela identificação de áreas de melhoria e pela partilha de experiências, conhecimentos através da divulgação de “boas Práticas” (Azevedo, 2007a, p. 41).

2.1.4. Programa AVES (2000-...)

Contemporâneo a estas avaliações surge o Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias (AVES, 2010), uma iniciativa da Fundação Manuel Leão com o patrocínio da Fundação Calouste Gulbenkian, baseando-se no modelo de natureza privada do Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) através de um protocolo de cooperação com a promotora deste modelo a Fundación de Santa Maria.

«O Programa AVES – Avaliação de Escolas nasce [...] como um contributo para alcançar o objectivo de ligar, no terreno de cada escola, a identificação dos factores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as acções e os projectos que, ainda em cada escola se podem mobilizar, em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social. A convergência entre as duas dinâmicas, cremos nós, pode acelerar os processos que contribuem para melhorar a qualidade das escolas secundárias portuguesas.» (AVES, 2010, p. 2)

O programa legitima a sua acção em cinco contextos:

- «i) o contexto legal e normativo que vêm recorrentemente referindo a necessidade e a desejabilidade de uma avaliação das organizações escolares que esteja ao serviço do seu desenvolvimento e da sua qualidade;
- ii) o contexto organizacional marcado pela heterogeneidade de dinâmicas, situações e recursos e pelo desenvolvimento de uma política de autonomia, o que aconselha (e reclama) uma prática sistemática de auto-avaliação dos processos e dos resultados;
- iii) o contexto social que pressiona no sentido de serem conhecidas as qualidades das práticas escolares e que “reclama” uma “prestação de contas” do trabalho (serviço público) desenvolvido;
- iv) o contexto internacional, designadamente a experiência espanhola, que tem vindo a praticar a avaliação de escolas com resultados positivos;
- v) a necessidade de conciliar mecanismos de avaliação interna e de avaliação dita “externa”, promovida pelos departamentos de administração educacional central, com práticas de avaliação externa, isenta e independente.» (AVES, 2010, p. 3)

O modelo estrutura-se de acordo com oito princípios orientadores: formatividade, não controlo ou supervisão; longitudinalidade - decorre ao longo de três anos para comprovar o “valor acrescentado”; participação voluntária das escolas; integração, não se cinge ao vector resultados; garantia de confidencialidade; valor acrescentado de cada escola; articulação da avaliação externa (equipa externa) com a avaliação interna, (equipa interna) e as escolas como organizações aprendentes.

Atente-se ao que o Programa entende por “valor acrescentado”:

«Este é um valor que se obtém a partir tanto da comparação entre os resultados obtidos por cada escola com os do conjunto da rede e com as escolas que têm um corpo discente de extracção sociocultural semelhante, como da recolha de dados relativos às condições socioeconómicas e ao rendimento dos alunos no momento do ingresso na escola secundária, com o objectivo de os utilizar como elemento de ponderação dos seus resultados finais (no termo de um ciclo de estudos)» (AVES, 2010, p. 4).

O programa estabelece oito objectivos (AVES, 2010, p. 6), nesses a referência a resultados dos alunos concretiza-se em cinco dos objectivos e essas referências relacionam com “valor acrescentado”, mudança e impacto da mudança, de salientar que um dos objectivos salienta «analisar e informar as escolas do que produzem», vocabulário congruente com uma avaliação de acepção Tayloriana.

O modelo avalia cinco dimensões, a saber: contexto sociocultural da escola, organização da escola e clima organizacional, estratégias de aprendizagem, processos de ensino e de organização pedagógica e resultados escolares dos alunos. (AVES, 2010, p. 11)

Quadro 7 - Modelo de níveis e dimensões de avaliação das escolas	
Níveis	Dimensões
Nível de Entrada	Resultados iniciais dos alunos
Nível de Contexto	Contexto sociocultural Tipo de Escola (dimensão)
Nível de Processos	Processos de Escola Processos de Sala de aula
Nível de Resultados	Alunos 1. Áreas curriculares 2. Valores e atitudes 3. Estratégias de aprendizagem 4. Competências de raciocínio 5. Apreciação da escola
	Pais - 1. Avaliação da escola
	Professores - 1. Avaliação da escola

O trabalho é realizado por uma “equipa de coordenação” da Fundação Manuel Leão e por uma pequena equipa de docentes de cada escola que acompanha e coordena o processo.

O princípio orientador “integração” tem em conta a articulação das dimensões a avaliar «É conhecida a interdependência entre estes vários factores na promoção de um clima escolar adequado à promoção do sucesso educativo de cada aluno e na melhoria do desempenho social global das instituições educativas. A figura que se segue procura evidenciar esta interdependência e a integração global das dimensões. (AVES, 2010, p. 7)

Figura 2- Interdependência e a Integração Global -AVES



2.2. Avaliação Externa com caracter de Imposição

2.2.1. Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)

Paralelamente a estes exercícios de avaliação de escolas e de escolas profissionais, a IGE promove a Avaliação Integrada das Escolas, a qual Alexandre Ventura classificou como a primeira verdadeira avaliação do Sistema educativo Português (2006, p. 327).

Incorporando conhecimentos do Observatório da Qualidade da Escola e do Projecto Qualidade XXI e de outros programas desenvolvidos anteriormente pela IGE (Azevedo, 2007a, p. 38) e da forte influência que o Ofsted²⁴, serviços de inspecção do Reino Unido, teve no Ministério da Educação em 1998 foi criado o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) com a supervisão de Maria do Carmo Clímaco, escolhida pela sua experiencia com o Observatório da Qualidade da Escola e em avaliação de escolas.

A avaliação norteava-se por princípios orientadores, intervenção estratégica e integrada (contempla as diversas facetas da realidade escolar – meios, processos, resultados e actores, é

²⁴ «is the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.» (OFSTED)

realizada por equipas de inspectores), intervenção intencional, convergência de interesses (externa e interna) e intervenção com consequências. (Azevedo, 2007a, p. 38)

A Avaliação Integrada das escolas tinha como objectivos- “valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; devolver informação de regulação às escolas (...); induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os actores; criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola; desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...); disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...)” (IGE I.-G. d., 2002, p. 14).

Ventura (2006, pp. 330-333) analisa estes objectivos à luz da actuação da IGE no terreno e estabelece que o primeiro objectivo não passa de uma afirmação politicamente correcta por não ser passível de concretização no terreno, apenas foi operacionalizado nas operações estatísticas como as taxas de sucesso, valor acrescentado, qualidade do sucesso e fluxos escolares.

O segundo objectivo foi conseguido através de encontros informais e relatórios anuais que devolveram às escolas informação. Quanto ao terceiro objectivo Ventura classifica-o como um processo de intenções e no terreno a IGE apenas manifestou a necessidade das escolas procederem à auto-avaliação sem no entanto prestar qualquer apoio, nem qualquer outra estrutura do Ministério foi capaz de o fazer. Ventura conclui que este objectivo não passou da tentativa de indução dessas práticas. O autor aventa, ainda, que o facto de as escolas estarem sujeitas a este tipo de avaliação poderá ter induzido essa auto-avaliação não como forma de desenvolvimento organizacional mas como autoprotecção da organização escolar, perante futuras avaliações externas. O programa de avaliação externa acaba por reconhecer que é na auto-avaliação que reside [...] a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus actores.» (IGE I.-G. d., 2002, p. 14)

De acordo com Ventura e outros:

«[...] parece que a probabilidade de atingir mais e melhor educação será, e recorrendo a Lima, «através da prática de processos de avaliação formativa (contextualizados, não imediatamente generalizáveis nem universalmente comparáveis e hierarquizáveis) do que através de uma avaliação sumativa externa, de tipo contábil» (2002, p. 26).

Acrescentando:

«Era suposto que um estado que tanto propala as virtudes da auto-avaliação, tendo-a tornado quase um chavão sem significado pela recorrência com que usa esta palavra nos seus discursos, desencadeasse processos de auto-avaliação em conjunto com os estabelecimentos de ensino e os ajudasse a sustentar esse tipo de procedimentos embebendo-os nas suas práticas de gestão correntes e na sua cultura (Ventura, 2006, p. 332) ».

Nesta sua apreciação, o autor considera o quarto objectivo como uma acção de pressão sobre as escolas, no sentido da melhoria do seu desempenho global. (Ventura, 2006, p. 332).

Sobre o quinto objectivo, o autor afirma que este foi conseguido, ou seja, a regulação entendida como forma de harmonização do sistema educativo foi conseguido através do conhecimento das escolas, proporcionado por esta avaliação, embora a parte sobre «crescente autonomia das escolas» e «descentralização do sistema» esteja no domínio dos chavões ornamentadores dos discursos políticos, mas que no terreno não se implementam, é o que se passa exactamente no último objectivo que está imerso no discurso político.

São três as áreas de avaliação: organização e gestão; educação, ensino e aprendizagem; clima e ambiente educativos. É uma avaliação que partindo de dados estatísticos estabelece o valor acrescentado, mas inclui dados como a distribuição dos Concelhos por Índice de Desenvolvimento Social referenciado a 1998.

As equipas “multidisciplinares” (inspectores) são constituídas por um mínimo de três inspectores que, segundo a metodologia adoptada, realizam a avaliação, esta será a primeira etapa que é seguida de uma comunicação à escola com o envio da respectiva documentação de apoio.

Nos serviços centrais é tratada a parte dos dados dos resultados dos alunos e são escolhidas as escolas a ser intervencionadas através de critérios de dimensão, tipologia e localização.

Seguidamente, é feita a visita à escola com a recolha de dados de documentos, entrevistas e observação directa e focada, pelo que se segue a elaboração do relatório que é, depois, apresentado às escolas oralmente e estas poderão responder ou contestar.

A IGE, neste ponto, reflecte sobre o roteiro e reformula-o para aplicação no ano que se segue. Para a elaboração do relatório nacional são tratados os dados relativos ao ano de intervenção, passando seguidamente a seleccionar as escolas, preparar a intervenção. É então divulgado o relatório nacional e procedem a uma avaliação interna do programa.

A metodologia adoptada prevê a observação de aulas durante a visita de intervenção, facto que consome tempo e recursos, sendo este um dos problemas essenciais do PAIE, segundo o alto responsável da IGE, que levaria oito anos a avaliar o universo dos estabelecimentos de ensino não superior. Sendo este «um programa de avaliação externa com uma carga política forte em termos de prestação de contas sobre a qualidade de desempenho do sistema educativo não se compadece com um horizonte temporal dilatado» (Ventura, 2006, p. 328), pois a política demanda uma apresentação de resultados num mais curto espaço de tempo.

Já em 2002, foi iniciada uma avaliação de Follow Up, chamada de Intervenção Sequencial para aferir os efeitos da Avaliação Integrada, analisando o uso da informação contida no relatório, as acções de melhoria desenvolvidas nas escolas, os dispositivos de auto-avaliação e os constrangimentos ao desenvolvimento de acções de melhoria (internos e externos à escola) (Azevedo, Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos, 2007a, p. 39)

Ventura também avaliou esta intervenção sequencial e na sua tese de doutoramento, através da análise documental e entrevistas, chega à conclusão que o potencial de um corpo especializado como é a IGE é subaproveitado para o desenvolvimento das organizações escolares, e justifica-o com a dependência governo/partidária da inspecção educativa com «[...]as suas fidelidades hipotecadas a interesses e a projectos de horizontes curtos e filiados em políticas partidárias de contornos difusos» (Ventura, 2006, p. 349).

Sobre o programa, Ventura refere que o seu impacto foi despiendo, apontando como causas:

i) a configuração do sistema educativo muito centralizado, de prescrição a nível curricular, pedagógico e da administração e gestão; uma vez que as situações diagnosticadas só poderão ser debeladas com uma margem de manobra que os gestores de todo não possuem (Ventura, 2006, pp. 585, 586).

ii) As características do PAIE que correspondem a modelos directivos, prescritivos e estandardizados; a imposição do programa e o facto de o PAIE ser contrário ao empowerment empossamento das escolas, permitindo a auto-reflexão e caminhar no sentido da melhoria.

iii) a cultura das escolas com sentimentos paradoxais relativamente à autonomia, ora desejando-a, ora rejeitando-a.

iv) Por outro lado, a imagem da inspecção continua a imprimir medo, angústia e uma desconfiança. A isto junta-se o facto de as abordagens externas serem encaradas como ingerências, provocando uma união da comunidade da escola na difusão de uma imagem que a protege.

v) Por último, é referida a falta de acompanhamento e apoio a processos pedagógicos, técnicas, assessoria, científicas ou de gestão. As escolas são ilhas sem estruturas formais ou informais de partilha de “boas” práticas. (Ventura, 2006, pp. 586, 587).

Nestas suas conclusões, o autor ressalva que o fim injustificado do programa com a mudança de governo foi uma perda de oportunidade de imprimir mudanças no sistema educativo, na imagem dos inspectores e de mentalidades nas escolas. Apesar de apontar para a mudança, só é possível com professores e, a partir de dentro. As avaliações externas só darão resultados visíveis se

articuladas com dispositivos consolidados de reflexão interna, contextualizados e sem possibilidade de generalização. A não ser assim, os resultados de avaliações externas servem para responder às ânsias das populações, caracterizar globalmente os estabelecimentos de ensino, o controlo e a regulação. O autor termina as suas conclusões, referindo que estes propósitos não proporcionam um desenvolvimento organizacional, processos de melhoria organizacional e profissional e, muito menos, melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

2.2.2. A Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas (2004 – 2006)

A Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas inspira-se em dois projectos de avaliação o projecto ESSE (Effective School Self-Evaluation); o projecto Sequals²⁵ e na experiencia acumulada de auditorias e avaliações externas e nos normativos.

Os normativos referem a auto-avaliação como sendo obrigatória e aborda o plano de desenvolvimento – grau de execução; execução de actividades planeadas; a realização dos alunos e o ambiente escolar.

O trabalho protagonizado pela Conferência Internacional das Inspeções de Educação (SICI), entre 2001 e 2003, ou seja, o projecto ESSE (Effective School Self-Evaluation) teve a finalidade «de suscitar, uma vez mais, a reflexão sobre o papel das inspecções no contexto da autonomia das escolas e sobre o modo de estabelecer o equilíbrio entre a autonomia profissional, as modalidades de apoio externo às escolas e a pressão para que sejam criadas condições que possibilitem aos alunos as melhores experiências de aprendizagem.» (IGE I.-G. d., 2005, p. 2).

O projecto desenvolvido em treze países como meta-avaliação tinha o propósito de «identificar os principais indicadores para a avaliação da qualidade e eficácia dos procedimentos de auto-avaliação nas escolas; desenvolver uma metodologia para a inspecção da auto-avaliação de escolas nos membros da SICI; identificar, nos diferentes países, pontos fortes e fracos na auto-avaliação das escolas; produzir uma análise sobre o modo como auto-avaliação e avaliação externa se relacionam nos diferentes países e potencializar uma relação mais eficaz entre ambas; produzir estudos de caso de auto-avaliações eficazes.» (IGE I.-G. d., 2005, p. 3)

Desenvolvido em quatro fases, o projecto permitiu definir uma matriz e uma metodologia de avaliação da eficácia de auto-avaliação das escolas e desenvolver materiais de apoio às inspecções

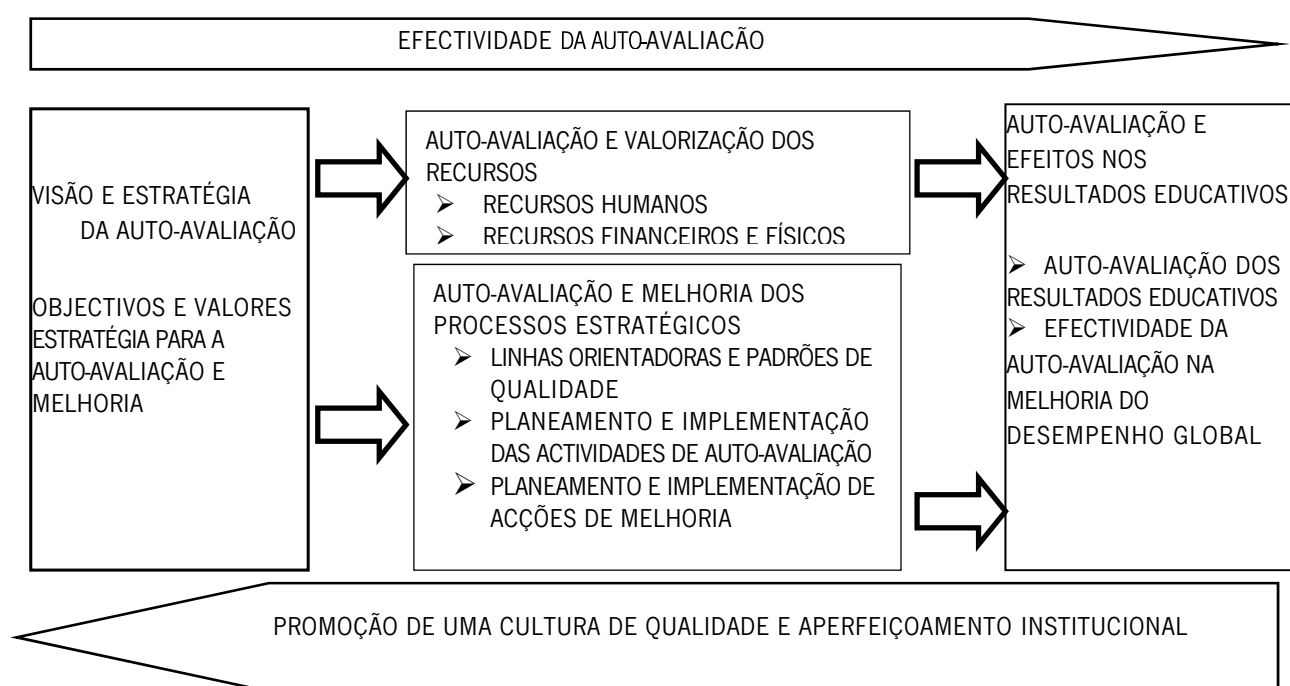
²⁵ SEQUALS (Supporting the Evaluation of Quality And the Learning of Schools) no âmbito do programa comunitário Sócrates-Comenius. – <http://www.sequals.co.uk> - consultado em 20/11/2010

conjuntas, tendo sido especificados indicadores de qualidade complementados por uma matriz para analisar até que ponto existia apoio externo à auto-avaliação da escola.

Este projecto dá o seu contributo para a Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas através das perguntas principais; dos indicadores de qualidade e da metodologia.

O Sequals oferece os princípios e a partilha de boas práticas e, por último, a avaliação integrada das escolas permitiu integrar as lições aprendidas nesta aferição. (Guerreiro, 2005, pp. 11-17). A matriz utilizada foi a seguinte:

Figura 3- EAAE - A MATRIZ - EFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS (EAAE):



Fonte: (IGE., 2005)

Esta matriz partia da suposição que as escolas sempre desenvolveram algum tipo de auto-avaliação que na maior parte das vezes não estão conscientes de que é auto-avaliação e que os processos são ocasionais e de resposta a necessidades específicas.

Pelo lado dos inspectores partia-se da assunção de que tinham Know-how e materiais que podiam e queriam partilhar; assumia a vontade de aumentar a consciência do tipo e a qualidade da auto-avaliação da escola e que conseguiam induzir uma alargada e sistemática auto-avaliação.

Os objectivos passavam por contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico; acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à auto-avaliação nas escolas; desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-

avaliação, tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de auto-avaliação das escolas, utilizando como referência metodologias já utilizadas e testadas; identificar aspectos-chave a partir da aferição da auto-avaliação, recolhendo experiências de avaliação interna desenvolvidas pelas escolas, por forma a obter uma panorâmica do estado actual das dinâmicas de auto-avaliação enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas; promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica de autoquestionamento, tendo em vista o incremento da qualidade dos processos e dos resultados. (IGE., 2005, pp. 4,5)

Hélder Guerreiro, inspector da Educação (2005) na sua apresentação na conferência: Synergy Improving Quality in European Schools? – Concepts of Evaluation and International Cooperation, no âmbito da Syneva²⁶, destaca cinco pontos fortes da efectividade da auto-avaliação das escolas: Consciência: há um passado de auto-avaliação de escolas; Aprendizagem com diversidade; Interacção construtiva: observação e modelos observados; Transparência e abertura; Partilha dos materiais.

O mesmo autor na apresentação Contributos da IGE para o Desenvolvimento da Auto-Avaliação das escolas (2009) refere o impacto do programa “efectividade da auto-avaliação das escolas” e aponta a não definição de referenciais de auto-avaliação; a falta de planeamento e de sistematização das actividades de auto-avaliação e a não avaliação das consequências das decisões e acções como fragilidades encontradas como resumo do programa efectividade da auto-avaliação das escolas.

A actividade desenvolveu-se com equipas de dois inspectores, numa visita de dez dias com realização de entrevistas na busca de evidências. Os inspectores guiavam-se por indicadores e subindicadores; o conhecimento de exemplos de boas práticas e classificavam de 1 a 4 os níveis de

²⁶ (SYNEVA.net - *Quality Assurance through Synergy of Internal and External Evaluation of Schools* - "<http://network.syneva.net/>") - organização apoiada pelo programa Sócrates/Coménios. A principal área temática da rede é garantia de qualidade nas escolas com a sinergia de avaliação interna e a externa. A identificação e partilha de instrumentos de medida de vários aspectos dos sistemas de educação. Será recolhida, analisada e comparada informação e o novo conhecimento a respeito da interacção entre avaliação interna e avaliação externa e o desenvolvimento da qualidade na área educacional na Europa. Subtemas irão identificar impacto na liderança e a gestão da escola, ensino e aprendizagem, participação dos pais, interesses públicos e o retrato de tendências da corrente em Europa.)

aferição. O retorno de informação às escolas era concretizado em forma de relatório com recomendações e também era produzido um relatório nacional.

Deste relatório nacional entre outras conclusões destacámos:

A maior parte das escolas tem alguma forma de avaliação. No entanto, apenas um quarto das apreciações apresentam uma qualidade elevada. O desempenho das escolas pode ser considerado satisfatório em termos de auto-avaliação. «Não se verificou uma relação causa/efeito linear entre o nível do IDS (Índice de Desenvolvimento Social) dos concelhos onde se situam as UG e a qualidade dos seus processos de avaliação. O tipo de organização e a dimensão das UG têm influência na qualidade dos processos de avaliação, sendo o melhor desempenho o das escolas singulares (essencialmente escolas secundárias) e dos agrupamentos de média dimensão (constituídos por 6 a 10 escolas cada)» (IGE I.-G. d., 2009, p. 5)

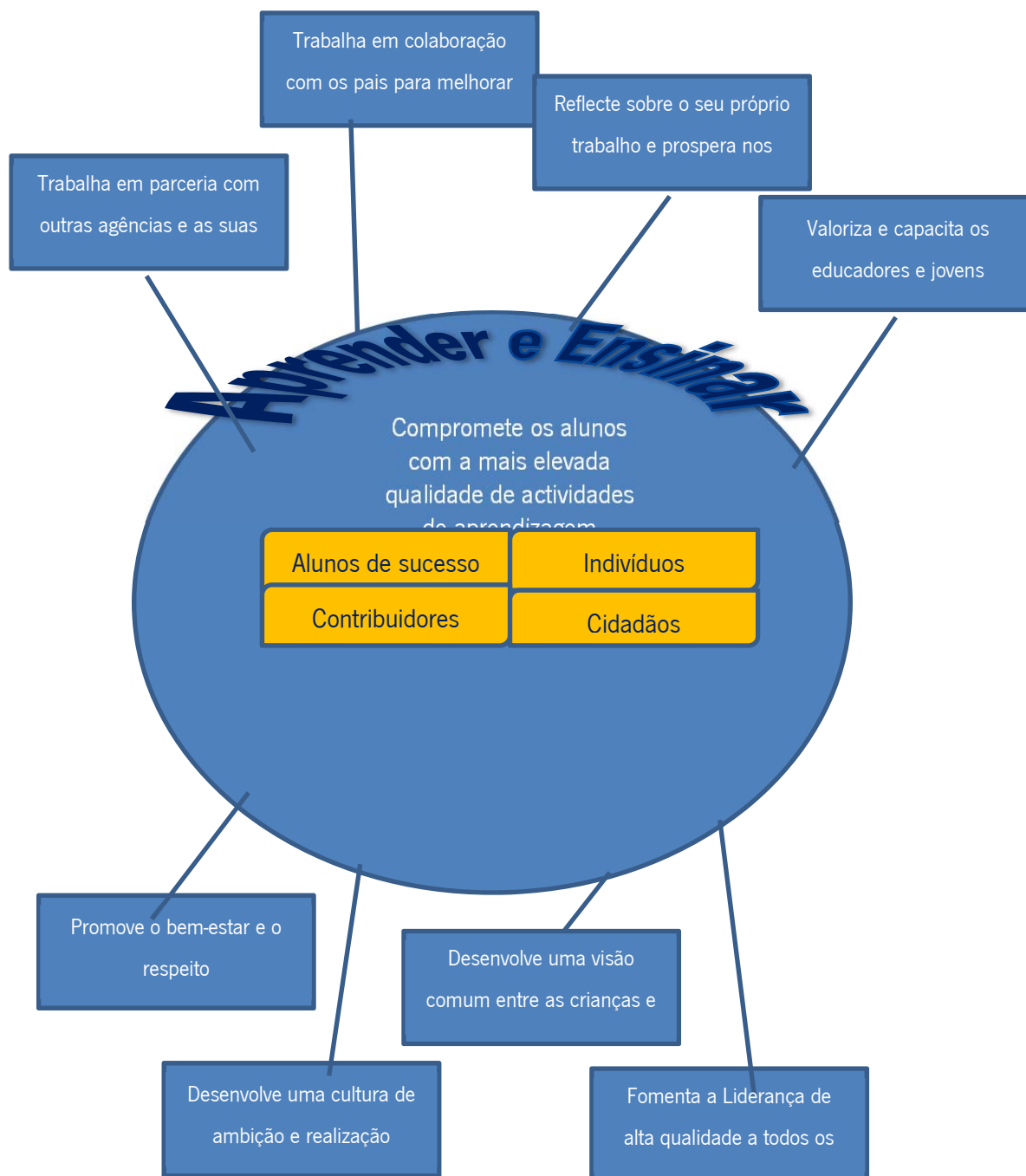
De atender, ainda, que foi efectuada uma actividade de Follow up. «A intervenção ponderou os resultados da Avaliação dos Indicadores de Qualidade e as Recomendações do Relatório da actividade regular, diferenciando as UG em termos de qualidade do processo avaliativo» (IGE I.-G. d., 2009, p. 10).

2.2.3. A Avaliação Externa das Escolas (2006 – ...)

A Avaliação Externa das Escolas iniciada em 2006 como piloto em 24 escolas inspirou-se fortemente na experiência da Avaliação Integrada das Escolas, no modelo proposto pela EFQM e no projecto desenvolvido na Escócia “How Good is Our School”. (Oliveira, et al., 2006, p. 3)

Este projecto aborda dez dimensões de excelência representadas na figura que se segue:

Figura 4 - Dez dimensões de Excelência. Adaptado de (Hmie, 2010)

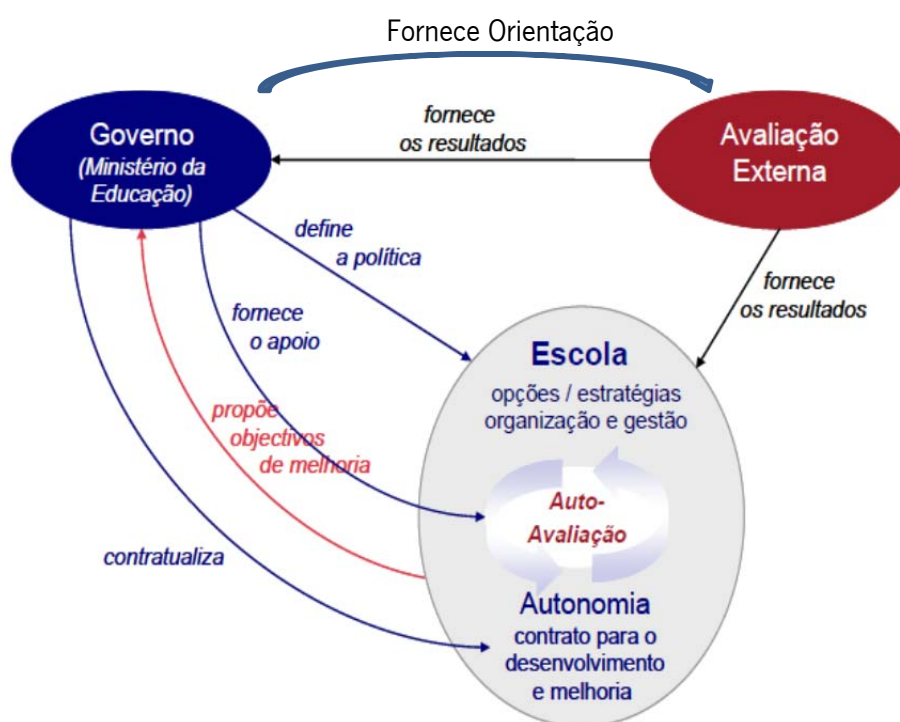


É dada preponderância às duas dimensões centrais: o compromisso dos jovens nas actividades de aprendizagem da mais alta qualidade e a focagem nos resultados e maximização do sucesso para todos aprendentes.

Para além destas duas dimensões, para as quais todas as outras concorrem é relevada a liderança com uma visão de futuro, a partilha de objectivos e a auto-avaliação participada como instrumentos de atingir a excelência.

Partindo destas bases para a construção do quadro de referência, o desenho inicial da avaliação externa das escolas determinou como objectivo a complementaridade do projecto de avaliação à auto-avaliação e implementar uma forte articulação não só com a auto-avaliação mas também com a autonomia e o grupo de trabalho de avaliação das²⁷ escolas demonstrou-o esquematicamente como podemos ver:

Figura 5 – Relação Governo / AEE / Escola



Adaptado

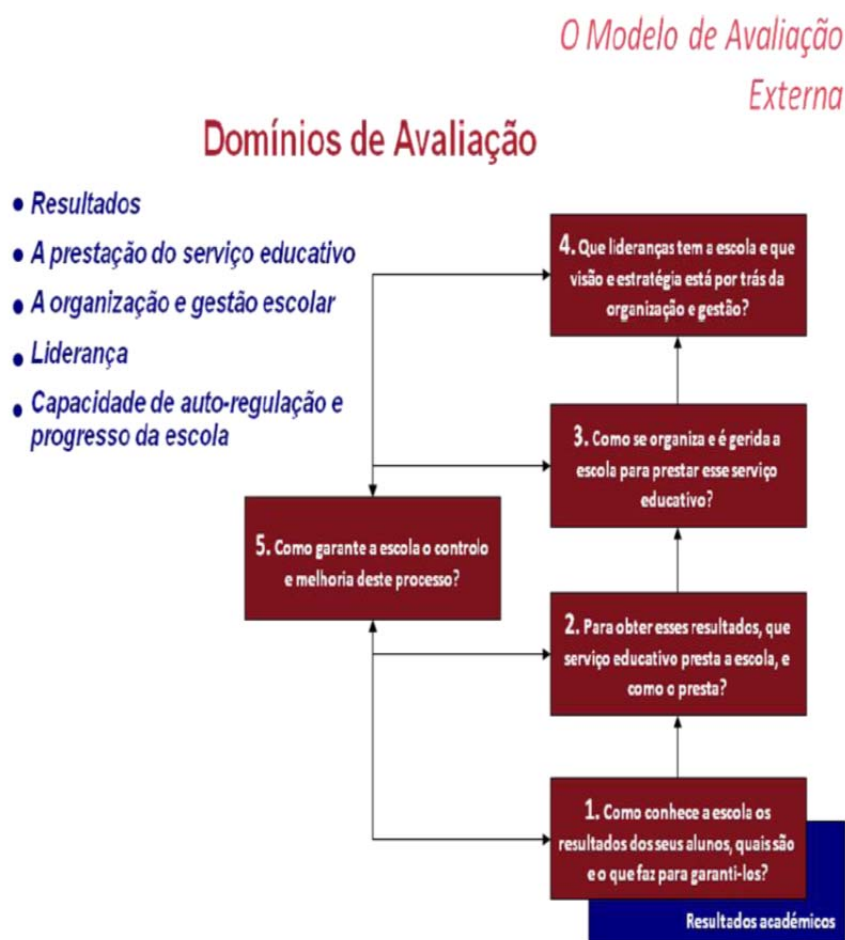
²⁷ O Programa do XVII Governo Constitucional assume como seu desígnio generalizar a avaliação de escolas «Assume-se também, explicitamente, uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação» (Despacho conjunto n.º 370/2006). Para levar a cabo esta tarefa o ME nomeia um grupo de trabalho com o objectivo de estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa do universo das escolas e «definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas» (Despacho conjunto n.º 370/2006).

No esquema constata-se que a avaliação externa devolve às escolas e ao governo informação sobre cada uma e, na globalidade do sistema de ensino, tal como faziam as avaliações externas anteriores. A política é definida pelo governo que orienta a avaliação externa e é este que contratualiza a autonomia e cabe à escola propor planos de melhoria, contando com o apoio da tutela. O grupo considerou que seriam benéficas visitas de curta duração e por um painel de três pessoas, atendendo ao universo a avaliar. De salientar que só após a avaliação externa é contratualizado o contrato de autonomia. Autonomia, esta, que era um dos fundamentos para instituir a avaliação externa, como refere Azevedo (2007a): «Assim, a autonomia dos serviços públicos, consubstanciando uma delegação de poder, pressupõe a responsabilização e a transparência, a definição de objectivos e a recolha de informação sobre resultados» (p. 18). Torna-se imperativo institucionalizar um sistema de prestação de contas como o contraponto necessário à autonomia, «independentemente do grau de efectiva descentralização e de real autonomia.» (Azevedo, 2007a, p. 18).

A necessidade de avaliar as escolas não se prende, apenas, pela progressiva descentralização do poder, mas, também, concorrem para esta necessidade as orientações transnacionais para definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice C. , 2004); as demandas da sociedade; os estudos sobre avaliação, eficácia, qualidade e sobre as escolas como organizações, sendo que «As criações sociais são sempre muito mais complexas que os instrumentos de que dispomos para as avaliar, mas podemos sempre tentar avaliar e, nesse tentar, ir melhorando» (Azevedo, Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos, 2007a, p. 16); a falta de recursos financeiros; o flagelo do abandono escolar e grau de retenção dos alunos após a democratização do ensino; a crença de que a resolução dos problemas sociais reside na escola e uma imagem da escola pouco favorável atendendo às avaliações do sistema de ensino feitas pela comunicação social, rankings das escolas.

O quadro de referência fixou-se em cinco domínios representados na figura 6 com a respectiva inter-relação, cada um destes domínios sustenta-se em factores (Oliveira, et al., 2006, p. anexo 2.2),

Figura 6 – Modelo de Avaliação Externa



Para consubstanciar o quadro de referência, foi elaborado um conjunto de perguntas ilustrativas para apoiar as escolas na preparação da Avaliação Externa, servindo de guião na elaboração da apresentação das escolas e para os entrevistados nos painéis. Clímaco refere que o seu propósito era, também, habilitar os avaliadores para um trabalho nas escolas criterioso nas entrevistas, pondo em evidência o que os entrevistados conheciam da sua realidade e a forma como a interpretavam, quer em termos de contexto, quer em termos de processos e de resultados (2010, p. 20).

Um dos domínios a avaliar concerne à auto-avaliação, para a qual o grupo de trabalho decidiu não impor um modelo e a «normalização de procedimentos de acordo com um modelo definido agora» (Oliveira, et al., 2006, p. 6) , tendo em conta os variados modelos aplicados nas escolas, os diferentes estádios da sua prossecução e porque são dinâmicos, logo, evolutivos no sentido de melhoria da escola, sem deixar de referir que a opção pelo modelo deveria resultar do

acordo da comunidade considerando o seu contexto específico. Apenas solicita um documento de articulação entre a auto-avaliação e a avaliação externa. «Esse documento aspira a estabelecer uma base mínima de informação interna sobre as escolas e a introduzir alguma homogeneidade que permita fazer uma comparação inter-institucional» (Oliveira, et al., 2006, p. 5).

Clímaco (2010) destaca alguns aspectos transversais a todos os modelos de avaliação de escolas implementados em Portugal, tais como a análise detalhada dos resultados das aprendizagens dos alunos, o enfoque no trabalho desenvolvido em sala de aula, o clima e o ambiente educativos e a organização e gestão da escola e dos seus recursos (p. 20).

A autora faz referência à maior ênfase dada aos aspectos qualitativos do processo de ensino/aprendizagem, à optimização de recursos e à melhoria dos resultados escolares.

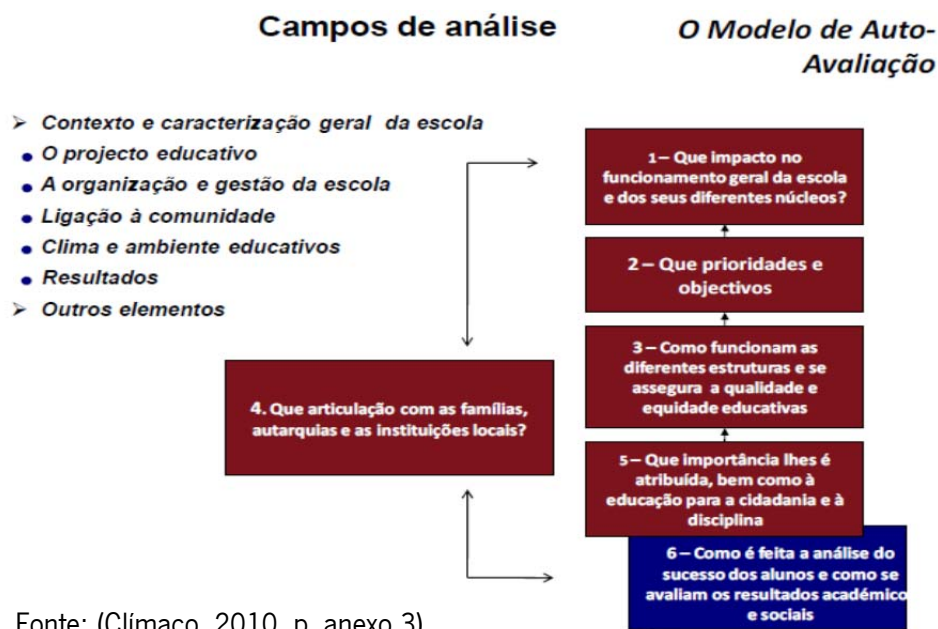
O grupo de trabalho teve a preocupação de não reduzir a auto-avaliação à produção estatística, mas relevando de uma auto-avaliação como agente facilitador do autoconhecimento, capacidade de interpretar a informação e de prestar contas, tanto internamente, como para entidades externas.

Assim, às escolas foi solicitada uma apresentação com uma estrutura comum que englobasse sete aspectos considerados como um elo de ligação entre a auto-avaliação e a avaliação externa:

1. Contexto e caracterização geral da escola – Qual o impacto, no funcionamento da escola, das características sociológicas dos diferentes núcleos onde se insere?
2. O projecto educativo – Que prioridades lhes estão subjacentes e que objectivos se estabelecem para as áreas mais relevantes?
3. A organização e gestão da escola – Como caracteriza o funcionamento das várias estruturas e órgãos da escola, e como se assegura a qualidade e equidade educativas?
4. Ligação à comunidade – Que articulação com as famílias e com as autarquias e instituições locais?
5. Clima e ambiente educativos – Que importância lhes é atribuída, bem como à educação para a cidadania e à disciplina?
6. Resultados - Como é feita a análise do sucesso dos alunos e como se avaliam os resultados académicos e sociais e o seu impacto?
7. Outros elementos relevantes param a caracterização.

A sua articulação pode ser comprovada no modelo que se segue.

Figura 7- Campos de Análise da AEE



O texto de apresentação e a apresentação oral à equipa de avaliação, na abertura do processo, deve reflectir as respostas às perguntas, a reflexão feita pela escola da auto-avaliação e as conclusões a que a escola chegou.

O processo de avaliação tem início, ainda antes de a equipa avaliadora chegar à escola, com o pedido às escolas da documentação e respectiva análise. Esta documentação é composta pelo relatório de auto-avaliação, o texto de apresentação e pelos documentos fundamentais de orientação, planeamento e gestão (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola/Agrupamento, Regulamento Interno e Plano de Actividades).

Esta análise permite à equipa de avaliação apreender uma primeira imagem da instituição através do seu contexto social e cultural, da evolução dos resultados escolares nos últimos três anos, das ofertas educativas e de como tudo se articula com o seu projecto educativo.

Resultam desta análise um conjunto de questões sobre a organização da instituição e actividade em articulação com as questões previstas na documentação de apoio de visita às escolas e, especificamente, com o quadro de referência.

A visita às escolas decorre durante três dias, nos quais uma equipa constituída por dois inspectores da educação e um elemento externo, preferencialmente recrutado no ensino superior,

recolhe dados partindo da observação directa e de várias entrevistas a elementos da comunidade educativa distribuídos por painéis (painel dos órgãos de direcção e coordenação; professores com cargos de gestão intermédia; professores sem cargos; pais, alunos, não docentes, representantes dos serviços locais relacionados com a escola – saúde, autoridades municipais, serviços especializados em apoios educativos), cuja escolha é realizada nas escolas com a obrigação de respeitar algumas orientações, assim, de todos os painéis aqueles que são susceptíveis de escolha “democrática” nas escolas são os painéis dos professores sem cargos; pais; alunos e não docentes.

Após a visita às escolas, é elaborado um relatório pela equipa de avaliadores que obedece a uma matriz pré-definida, na qual constam: uma introdução, comum a todos os relatórios, apresentando a actividade; a caracterização da unidade de gestão, contextualizando-a; as conclusões da avaliação em cada domínio e as respectivas classificações; a apreciação dos factores que descrevem ou operacionalizam cada domínio, particularizando as evidências que suportam os diferentes juízos de valor e a classificação do domínio e as considerações finais, sintetizando os “pontos fortes”, “os pontos fracos”, as “oportunidades de desenvolvimento que constituem desafios para a melhoria da escola”, e “constrangimentos a ser resolvidos”.

No texto, Políticas de Avaliação de Escolas em Portugal (2010, p. 22), Maria do Carmo Clímaco faz referência a um documento interno dirigido aos avaliadores com orientações para a elaboração do relatório, com a preocupação de que este seja simples, útil e de fácil exequibilidade, considerando os diferentes destinatários.

Com o envio do relatório a cada unidade de gestão termina a Avaliação Externa das Escolas no terreno e a unidade de gestão dispõe de dez dias para, se assim o entender, apresentar um contraditório. Se alterações forem introduzidas são assinaladas e publicadas, na página da IGE, a versão original e a versão alterada.

Entre 2006/2007 e 2009/2010 foram publicados no sítio da IGE, 984 relatórios e 314 contraditórios. É de referir que cerca de 32% das escolas sentiram necessidade de se pronunciarem em sede de contraditório. No momento em que efectuamos este trabalho foram avaliadas mais 87 escolas, das quais 28 apresentaram contraditório, mantendo a percentagem do período anterior.

No final de cada ano é produzido um relatório nacional, mais geral, complementar aos relatórios das escolas, cujo objectivo se prende com regulação do sistema e a informação à sociedade. Na generalidade, o modelo obtém a concordância ora das escolas, ora dos avaliadores, referindo a cordialidade e abertura que surpreendeu muitas escolas (Clímaco, 2010, p. 22), consideram os instrumentos como adequados, bem assim como, o modo de aplicação, pois constituem facilitadores

da auto-avaliação e da avaliação externa, embora destaquem aspectos que não são abordados e que o tempo da intervenção e a própria concepção do modelo, não os permite apreciar (Clímaco, 2010, p. 23).

Por outro lado, na apreciação dos relatórios de escola, as referências negativas avolumam-se no concernente à “justiça das apreciações”, aludindo às coisas que não são vistas, identificando-se afirmações como «não nos revemos nesta apreciação» (Clímaco, 2010, p. 23).

As referências mais destacadas nos contraditórios são as correcções de pequenas gralhas ou a solicitação de uma redacção mais precisa para se tornar mais verdadeira. Algumas escolas contestam as classificações e as descrições de desempenho, mencionando que o descrito e a classificação atribuída não têm correspondência (Clímaco, 2010, p. 23). Algumas põem em causa a fiabilidade dos critérios, referindo que textos semelhantes originam classificações diferentes, ou ainda, que o relatório dá excessiva ênfase aos aspectos negativos, consideram o modelo subjectivo e alertam que os parâmetros não podem ser aplicados de igual modo a todas as escolas, pois o contexto é uma condicionante a ter em conta

A autora faz ainda referência à opinião dos avaliadores que é concordante com o modelo de avaliação, baseando-se na auto-avaliação efectuada todos os anos, mas ressaltam que deveriam ser melhorados alguns aspectos referindo a caracterização da escola, a escassez de tempo e a operacionalização dos níveis da escala de classificação (Clímaco, 2010, p. 23) .

Na conferência “As escolas face a novos desafios”, que teve lugar em Lisboa em Novembro de 2007, o, então, Inspector-Geral de Educação, José Maria Azevedo referia que, da avaliação parcelar e sem generalizar à totalidade das unidades de gestão, se podem retirar algumas tendências que o autor apresenta através de interrogações: porque será que as escolas singulares apresentam melhores classificações que os agrupamentos de escolas? O que explica que factores como Comportamento e disciplina, Diferenciação e apoios, Motivação e empenho ou Abertura à inovação sejam os que recolhem mais apreciações positivas e que factores como Sucesso Académico, Acompanhamento da prática lectiva na sala de aula, Auto-avaliação sejam os que obtêm menos apreciações positivas? (Azevedo, 2007b).

Clímaco (2010, p. 23) baseando-se na leitura dos relatórios e contraditórios (984 relatórios e 314 contraditórios), em comentários dos intervenientes e em estudos em curso sugere a melhoria dos aspectos da avaliação externa das escolas que a seguir transcrevemos algumas das suas considerações:

«O quadro de referência para a avaliação externa é extenso e complexo; O que deixou de ser feito por falta de autonomia; O insuficiente tempo para o trabalho de campo; A revisão dos modos de definição e tratamento dos níveis de classificação. O conhecimento que todos na escola têm da sua auto-avaliação interna, como a trabalharam e o que fizeram com ela. Para isso é preciso reportar a divulgação que foi feita, como foi apresentada e discutida, as consequências que houve no planeamento geral dos departamentos e dos professores individualmente, na organização e gestão dos recursos e na consecução dos objectivos de curto e médio prazo enunciados»

A autora considera ainda necessário reunir material de apoio para avaliadores e avaliados como recurso de auto-formação de modo a explicitar aspectos dos dois quadros de referência e estimular a formação para todos os avaliadores.

Nós acrescentámos que este campo poderá e deverá ser alargado às equipas de auto-avaliação.

Também José Augusto Pacheco, na qualidade de interveniente no processo como especialista externo e como conhecedor de teorias de avaliação e teorias do currículo, faz uma apreciação crítica do processo de Avaliação Externa das Escolas.

Na comunicação inserida no Seminário “Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto”, realizado na Universidade do Minho, no dia 13 de Julho de 2010, em colaboração com a Inspeção-Geral da Educação, o autor analisa o processo na sua componente teórica, bem como assim, o modelo em si.

Teoricamente e como especialista no campo da avaliação, o autor, na leitura que faz dos objectivos do modelo, encontra indícios de uma teoria formativa, na acepção de Domingos Fernandes (2006), no objectivo de “Articular a avaliação externa com a avaliação interna”, embora seja o único, isto porque os restantes objectivos se enquadram numa teoria normativa.

Nesta análise do documento “Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de avaliação” (IGE I.-G. d., 2009), o autor não vislumbra uma referência à noção de avaliação, ou a paradigmas, concluindo que o «[...] documento, uma síntese de outros documentos, é essencialmente uma opção técnica, explicativa dos objectivos e da sua estrutura interna.» (Pacheco, 2010). Sendo um modelo de avaliação que poderá resvalar para “uma referencialidade técnica”, pautada por uma racionalidade objectivista sendo a avaliação externa uma estratégia marcadamente estatal.

O autor refere ainda : É, pois, possível aqui estabelecer uma analogia entre a função normativa da avaliação e a objectividade dos resultados apresentados numa escala quantitativa, mas com uma descrição explicativa. (Pacheco, 2010, p. 5)

Nestas suas conclusões, o autor assinala o jogo entre as duas teorias (formativa/normativa), entre dois paradigmas (positivista/compreensivo), o que influencia a utilidade dessa avaliação para os variados intervenientes. Relembremos o uso que os media fazem dos resultados dos exames, estabelecendo rankings cujo único critério são os resultados obtidos, ignorando, por desconhecimento ou simplesmente por ser conveniente à agenda neoliberal, os diversos contextos onde tais resultados surgem.

As concepções de avaliação e de organização estabelecem uma tensão entre a objectividade, comparabilidade e a subjectividade, compreensibilidade. Na verdade, a avaliação das organizações escolares é um tema recente, com implementação na última década, na qual surgiram démarches de auto-avaliação ou de avaliação externa sem grande ou nenhuma articulação. Salientamos que pela análise elaborada nos parece existir mais articulação no programa de efectividade da auto-avaliação das escolas, talvez pela natureza da própria avaliação, pois trata-se de uma Meta-avaliação.

2.2.4. O Qualis (2000-2011)

No âmbito da educação nos Açores, o Qualis visa despertar uma reflexão crítica sobre os processos das escolas, assente numa estrutura comum de avaliação, afiance a auto-avaliação como garantia de qualidade. Estes objectivos do programa Qualis sugerem uma avaliação normativa que possibilite uma seriação e competição entre as escolas, facto que o Governo Regional dos Açores, por ter consciência da possibilidade desta interpretação, inscreve:

«Longe de ser vista como um fim em si ou um mero instrumento de seriação de instituições, a avaliação das escolas deve ser entendida no âmbito de um processo contínuo de melhoria do sistema educativo regional, na perspectiva de uma adequação mais correcta às necessidades da Região e aos padrões de exigência nacionais e dos nossos parceiros comunitários.» (Governo Regional dos Açores).

O processo de implementação da avaliação baseia-se em 30 subcritérios organizados em nove critérios:

«liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados - clientes, resultados - pessoas, resultados - sociedade e resultados - chave do desempenho. Em cada escola, são designados um Animador de Melhoria e constituída uma equipa de auto-avaliação, que conduzem o processo com o apoio de um consultor da QUAL» (Azevedo, 2007a, p. 41).

No campo universitário, em conferências ou seminários muito se tem dito ou escrito sobre a Avaliação de Escolas, emergindo algumas iniciativas para serem concretizadas nas escolas por iniciativa das universidades ou de investigadores.

Assim sendo, far-se-á referência a duas dessas iniciativas: uma que surge por iniciativa da Doutora Palmira Alves, com o projecto PAR (PROJECTO DE AVALIAÇÃO EM REDE) e a outra que desponta na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto ARQME (AUTO-AVALIAÇÃO EM AGRUPAMENTOS: RELAÇÃO COM QUALIDADE E MELHORIA DA EDUCAÇÃO) através da Professora Associada Manuela Terrasêca.

2.3. Outras práticas de Avaliação

2.3.1. PAR

O PAR nasce com o intuito de criar uma rede de partilha entre escolas para o desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação, quebrando o isolamento e superando as debilidades diagnosticadas no projecto de Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas.

O objectivo máximo do PAR passa por apoiar as escolas (assumindo um papel de amigo crítico) nas «acções colectivas de melhoria de sucesso dos alunos e prevenção do abandono escolar» (Alves & Correia, 2009, p. 3968).

No sentido de alcançar este propósito foram delineados objectivos específicos:

- i) Criar as condições para a existência de uma cultura de auto-avaliação;
- ii) Capacitar as escolas a desenvolver a referencialização como uma modelização para a construção e desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação de escola, contextualizados à realidade particular de cada escola;
- iii) Promover momentos de reflexão e de partilha de experiências no âmbito da auto-avaliação de escola;
- iv) Apoiar as escolas a desenvolver o seu dispositivo de auto-avaliação, numa perspectiva de amigo crítico
- v) Construir uma rede de escolas que funcione como uma comunidade de aprendizagem, para aumentar o sucesso educativo. (Alves & Correia, 2009, pp. 3968, 3969)

Desenvolvido em duas fases, ao longo de dois anos, o PAR tem o objectivo de, na primeira fase, através de uma investigação-acção, assente numa oficina de formação, construir os alicerces conceptuais para desenvolver uma linguagem comum na comunidade PAR.

A segunda fase assenta no apoio às escolas na perspectiva de amigo crítico, fazendo uso dos conhecimentos teóricos para a comunicação e partilha através das novas tecnologias. Outro

método utilizado são as visitas às escolas onde a comunidade Par pode partilhar e contactar com realidades diferentes. São, também, promovidos encontros temáticos com investigadores/especialistas com a comunidade PAR.

O desenvolvimento do dispositivo de auto-avaliação assenta no pressuposto de que a escola é uma organização diferente das demais, assenta num «modelo de estrutura aberta que faculta o desenvolvimento de um dispositivo que responda às necessidades próprias de uma escola inserida num contexto que lhe é particular» (Alves & Correia, 2009, p. 3967) e através de uma referencialização «num processo dialógico entre referente e referido» (Figari, 1996). O dispositivo é construído por cada escola e atende ao meio onde esta se encontra inserida, pretendendo a aderência da escola a uma cultura de avaliação, pelo que são três os pressupostos que enformam o PAR: «a) a prestação de contas, decorrente da maior responsabilidade inerente à autonomia; b) o desenvolvimento de aprendizagens organizativas significativas; c) o desenvolvimento profissional dos professores» (Alves & Correia, 2009, p. 3967).

2.3.2. ARQME

O ARQME ocorre no seguimento «de um curso de formação avançada de Avaliação em Educação e de um Estudo de Avaliação Externa de uma Medida Comunitária relativa à formação profissional, no âmbito do qual se desenvolveu o modelo compósito de avaliação, designado “Avaliação Institucional”, que enforma o projecto» (Arqueiro, Coelho, & Tormenta, 2008, p. 2).

O projecto tem o propósito de produzir conhecimento científico ao nível da avaliação educacional, numa perspectiva de melhoria da qualidade de ensino, das escolas e da educação.

O desenvolvimento do projecto assenta em quatro objectivos principais:

«a) aprofundamento e renovação do conhecimento relativamente à problemática da auto-avaliação em Agrupamentos de Escolas e sua articulação com a melhoria da qualidade das escolas e da educação;

b) concepção de dispositivos metodológicos pertinentes para a produção de avaliação e acompanhamento, em contexto de Agrupamento;

c) reflexão sobre os efeitos produzidos pela auto-avaliação e sua articulação com as transformações nas identidades profissionais dos professores;

d) reflexão sobre a relação entre a auto-avaliação em Agrupamentos e as dinâmicas dos respectivos ciclos de vida organizacionais.» (Arqueiro, Coelho, & Tormenta, 2008, p. 2).

A metodologia adoptada baseia-se em pressupostos de proximidade e singularidade da “abordagem clínica” (Cf. Cifali, 1996, 2000). Para além da recolha e análise de informação, procede-se a sessões de trabalho com as equipas de auto-avaliação das escolas e os investigadores/amigos críticos, utilizando as novas tecnologias para partilha e divulgação, bem como também seminários e publicações.

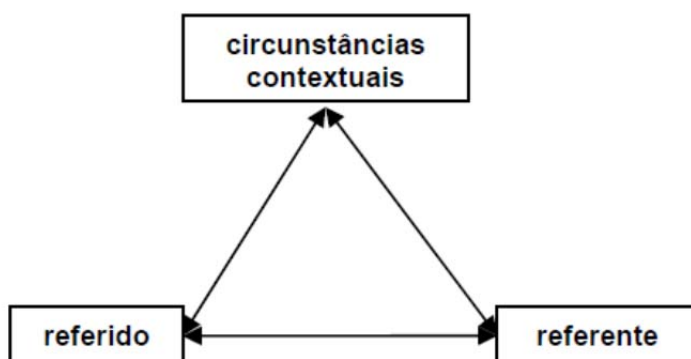
O projecto visa repercutir-se em:

«[...]duas dimensões principais. O desenvolvimento de um quadro teórico-metodológico inovador para uma abordagem da avaliação e da auto-avaliação a partir de um modelo compósito; a promoção de uma cultura de (auto)reflexão dos profissionais da educação a propósito dos referenciais de qualidade da educação e dos Agrupamentos de Escolas, no sentido da melhoria do ensino; e o contributo para a criação de uma cultura de avaliação e de auto-avaliação em Agrupamentos de Escolas.» (Arqueiro, Coelho, & Tormenta, 2008, p. 3)

Uma outra dimensão, mais técnica, visa a construção de referenciais «para a auto-avaliação nos Agrupamentos de Escolas envolvidos no projecto e de dispositivos metodológicos de avaliação e de auto-avaliação de escolas, bem como na promoção de estratégias de acompanhamento e de consultoria» (Arqueiro, Coelho, & Tormenta, 2008, p. 3).

Estes referenciais constroem-se não só tendo em consideração o referido e o referente, como também as circunstâncias contextuais.

Figura 8 – Modo de Construção de Referenciais - ARQME



«Deste modo, trata-se de um modelo particularmente pertinente para a avaliação de sistemas e de programas onde a complexidade exige uma abordagem política, holística e multirreferencial.» (Terrasêca & Caramelo, 2008, pp. 1,2).

Teoricamente, o modelo aglutina várias perspectivas, dedicando um olhar plural, porque apesar de incorporar perspectivas heterogéneas entre si, estas são também complementares umas

relativamente às outras, fundamentando-se «em contributos científicos/disciplinares diversos e, simultaneamente, complementares, a saber: a análise institucional, a avaliação formativa, a abordagem clínica e o paradigma da complexidade» (Terrasêca & Caramelo, 2008, p. 4)

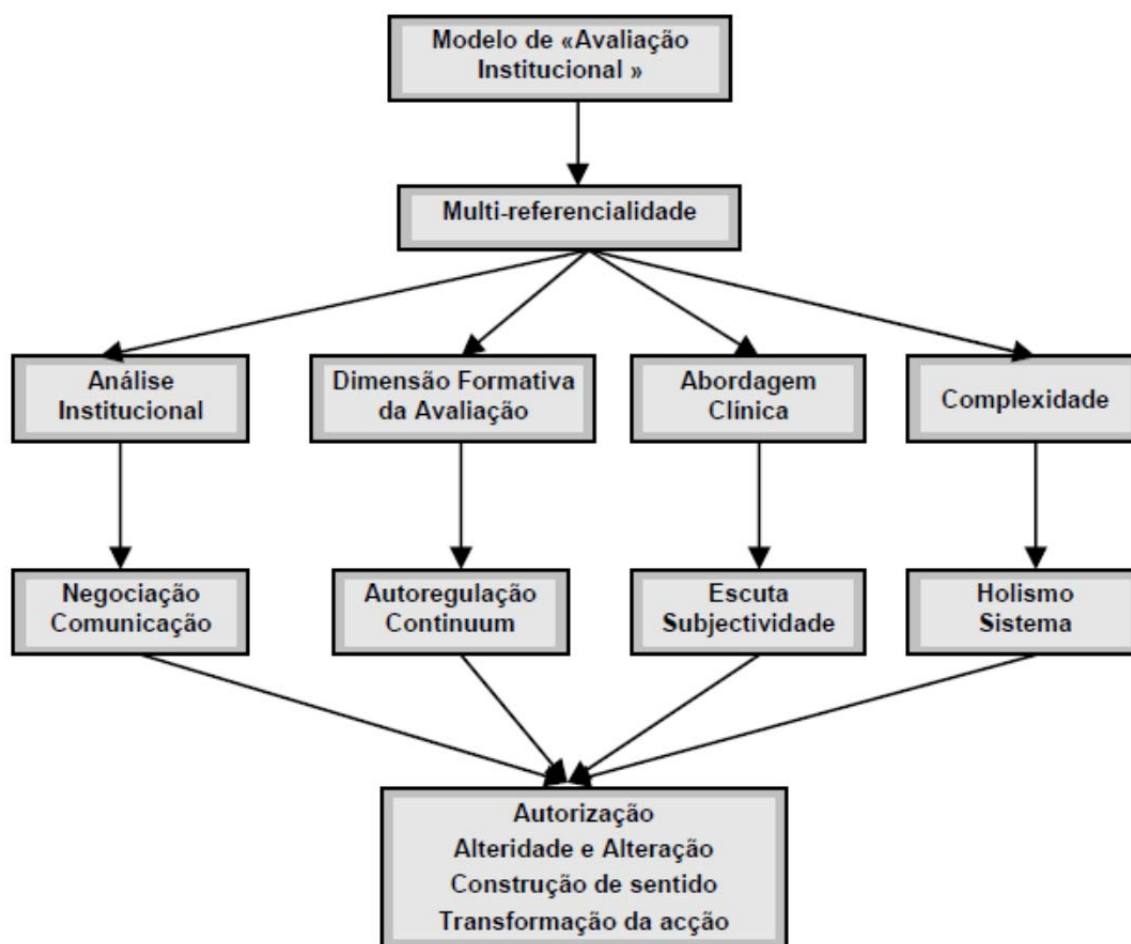


Figura 9 – Modelo de Avaliação Institucional - ARQME (Terrasêca & Caramelo, 2008, pp. 4,5)

Este modelo privilegia a «lógica do sentido sobre a lógica do controle e a subordinação do eixo técnico ao eixo ético da avaliação» (Terrasêca & Caramelo, 2008, p. 5), dá-se, assim, espaço a uma dimensão política cujas contradições ou tensões concorrem para a melhoria através da negociação, palavra-chave deste modelo.

Sendo o modelo aberto, às escolas cabe a escolha das dimensões a avaliar, algumas socorrem-se do PAVE para uma primeira abordagem, e da metodologia a implementar, as escolas têm optado por duas vias «um mais centrado na cultura de auto-avaliação, no diálogo e reflexão interna, e

outro mais centrado na lógica referido-referente, visando a apreensão do “grau de concretização” e a “verificação de cumprimento”» (Arqueiro, Coelho, & Tormenta, 2008, p. 7). Temos, assim, um processo de auto-avaliação de cariz formativo, em que é a vontade dos participantes que determina os caminhos e os processos a avaliar.

CAPÍTULO V – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. A Problemática

Para dotar a sociedade de jovens capazes, competentes e conscientes do seu papel de cidadãos num mundo globalizado, cuja ênfase é dada às exigências de competitividade, eficácia e eficiência, torna-se imperativo que a escola assuma estas demandas como um dos seus propósitos, encontrando novos caminhos para responder às expectativas criadas. Na verdade, nos nossos dias, já não bastará ser instruído, mas antes, ser um membro da comunidade que contribui para a sua evolução.

A escola, como instituição primeira de formação dos Homens do Amanhã, não se poderá colocar à parte quer da problemática, sem ter a pretensão de ser o garante único e onnipresente, quer da solução na preparação dos jovens como cidadãos formados a nível cívico, cultural e produtivos economicamente. A organização poderá ser um centro aglutinador de sinergias entre os vários actores da escola, sejam eles os pais, os municípios, as freguesias, o tecido empresarial, os alunos e os professores, de modo a proporcionar essa formação.

Assim sendo, a organização terá de ter a capacidade de se transformar sabendo aprender e a melhorar dentro de si mesma, reconhecendo as oportunidades e constrangimentos ou os seus pontos fortes e as suas fragilidades.

Os conceitos perpassados poderão constituir per si controvérsia, desenvolver emoções, ser objecto de crítica, argumentando-se a favor ou contra a “eficácia”, a “eficiência”, a “melhoria”, todavia, reconhecemos que vivemos numa sociedade que exige estes conceitos e clama por respostas às suas preocupações.

O presente Projecto de Investigação insere-se no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação e, neste âmbito, pretendemos compreender a avaliação institucional das escolas, bem como, em que medida ela induz a melhoria dos serviços educativos Articulação e Sequencialidade; Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula; Diferenciação e apoios; Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.

A aspiração deste estudo prende-se com a possibilidade de facultar conhecimento que permita uma tomada de decisão que desenvolva a escola.

Não será possível uma avaliação para a melhoria e tomada de decisão sem consciência da multiplicidade de processos concorrentes, nem sempre articulados, sem uma monitorização no(s) seu(s) desenvolvimento(s) e sem uma avaliação final para uma utilização dos dados recolhidos, tendo

em vista a reconceptualização dessa mesma avaliação institucional na prossecução da melhoria de cada um dos processos e da escola no seu todo, ou seja, proporcionando outros serviços educativos; uma nova cultura de partilha entre docentes, uma participação efectiva dos pais e uma escola que responda às expectativas da comunidade educativa, num quadro de autonomia responsável e responsabilizável. Acresce ao exposto os fundos alocados aos projectos de avaliação e saber para que serve a avaliação das escolas.

Com este projecto de investigação pretendemos encontrar resposta à seguinte pergunta de partida:

Em que medida a Avaliação Institucional contribui para a melhoria da Prestação do Serviço Educativo?

Esta questão central é desdobrada nas perguntas concreta que se seguem:

Qual a concepção de escola que subjaz a relatórios de avaliação institucional?

Como se desenvolvem os processos de avaliação institucional?

Que percepções resultam nos elementos participantes nos painéis das entrevistas da Avaliação Externa?

Qual o impacto da Avaliação Institucional nas práticas da Organização Escolar, em termos de:

Articulação e Sequencialidade;

Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula;

Diferenciação e apoios;

Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem dos alunos?

2. Objectivos do estudo

Considerando a problemática atrás referida e tendo como objecto de estudo a Avaliação Institucional das Escolas, o nosso principal objectivo é:

Conhecer o contributo da avaliação institucional escolar para a melhoria da prestação dos serviços educativos.

Para consubstanciar este propósito pretendemos:

Identificar modelos de avaliação de escolas;

Identificar diferentes dispositivos de avaliação;

Perceber que autonomia permite a melhoria da escola;

Identificar que iniciativa enforma a avaliação das escolas;

Conhecer o processo de Avaliação Interna desenvolvido;

Conhecer que racionalidade resultou nos intervenientes nos painéis de entrevista da avaliação externa.

3. *Corpus* do estudo

«A avaliação das escolas está no coração da avaliação do sistema numa maioria de países. Noutros, o centro da avaliação são os professores ou as autoridades locais. Há uma correlação positiva entre o grau de autonomia da escola e o lugar desta nas preocupações da avaliação do sistema.» (AZEVEDO, 2005, p. 26)

A sociedade está, hoje, consciente da existência de uma Avaliação de Escolas, ela está no terreno, praticamente no final do primeiro ciclo de avaliação, modelo que vigora desde 2005. Sabemos que há alguma experiência dos departamentos estatais neste campo como é relatado, em Fevereiro de 2000, na publicação «Relatório: O estado da Arte da Avaliação Educacional – Portugal», o qual sintetiza o estado em que se encontra a avaliação educacional em Portugal, mais concretamente a avaliação de escolas referindo programas de avaliação tais como o «Projectos de Auditoria e Avaliação de Escolas»; o “Observatório da Qualidade da Escola” e o “Projecto Qualidade XXI” (DAPP, 2000).

Se ao nível macro, ao nível do estado ou departamentos estatais, encontramos evidências de alguma experiência, conhecimentos e capacidades, ao nível micro, das organizações educativas, tal não é possível e a vivência relativa sugere-nos que a efectividade da auto-avaliação, os conhecimentos, a capacidade e os seus propósitos são concretizados sem a necessária tecnicidade, detectando-se alguma preocupação em ter uma auto-avaliação sem ser relevante a sua forma ou o seu formato.

A este respeito, Azevedo (2005, p. 54) refere que «O modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação.»

A avaliação das escolas assumiu uma enorme importância no sistema educativo português, nos últimos cinco anos, com a declaração de intenção do governo de avaliar até 2011 todas as escolas do país, entre seminários, debates, artigos sobre a qualidade da Escola movimentaram-se vários sectores e actores.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior foi um passo importante para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação das escolas. A questão que se coloca é porque se investe tanto tempo, meios e orçamento na avaliação das escolas?

Foi esta dúvida, aliada à grande preocupação que emergiu junto dos professores por ter implicações na sua carreira profissional, que suscitou em nós um forte interesse que nos impeliu para este projecto.

O estudo institui a Avaliação Institucional, como campo de trabalho, tendo a seguinte documentação como referência,

Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro – aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto – alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho Conjunto. 370/2006 de 5 de Abril,

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos Básico e Secundário,

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril – Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão.

O nosso trabalho visa compreender se a avaliação institucional escolar promove a melhoria da prestação do serviço educativo. Para consubstanciar o mesmo, recorreremos a um *corpus* constituído por:

Relatório de Avaliação Externa de uma escola.

Relatório de Avaliação interna de uma escola.

Entrevistas a um elemento de cada painel de entrevista da avaliação externa.

4. Metodologia de análise

Este corpus será analisado com procedimentos de análise de conteúdo para o qual o conhecimento dos modelos teóricos permite a construção das grelhas de análise para obtermos a informação exhaustiva por referência aos objectivos, aos modelos analíticos e ao Corpus.

Desta articulação, entre objectivos e modelos teóricos, é possível fazer a análise do Corpus e a informação será tratada através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2008), a qual surge como a mais indicada para este tipo de análise.

«Um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.» (BARDIN, 2008, p. 76)

Por conseguinte, o quadro teórico irá permitir formular as categorias de análise segundo as quais reduziremos ao essencial o *corpus*, esta fase, a codificação, pressupõe a definição de tipos de unidades «unidade de registo, unidade de contexto» (Vala, 1986, p. 114), para transformar o Corpus em textos completamente novos sobre os quais se fará uma análise.

4.1. Categorias de Análise

No que diz respeito ao nosso trabalho, as categorias derivaram do quadro teórico, assim teremos categorias de nível 1 que se subdividem em duas subcategorias: Objectivos e preferências organizacionais (Claros e Partilhados ou Não Claros e/ou Objecto de Disputa) e Tecnologia e processos organizacionais (Claros e Transparentes ou Ambíguas/Não Claras) e outras duas categorias de nível dois, também subdivididas: Participação (Alargada ou Limitada) e Comparabilidade (Permite Hierarquização e Não é susceptível de comparação).

As categorias, que seguidamente se explicitam, servirão para compreender qual a concepção de organização subjacente a cada modelo de avaliação implementado na Escola Portuguesa e nos relatórios de avaliação externa e interna de uma escola, sendo que essa concepção poderá ser mais ou menos implícita ou explícita. A pertinência deste exercício prende-se com o facto de Lima, entre outros autores, defenderem que «o acto de avaliar tem sempre subjacente, implícita ou explicitamente, uma concepção organizacional de escola que reflecte um determinado quadro de racionalidade.» (1998, p. 581).

Para responder ao propósito definido acima, seguindo a proposta teórica de Ellstrom, irá focar-se a atenção em duas dimensões de análise: Objectivos e Preferências Organizacionais, subdivididos em Objectivos e Preferências Organizacionais Claros e Partilhados e Objectivos e Preferências Organizacionais Não Claros e/ou Objecto de Disputa e as Tecnologias e Processos Organizacionais, também subdivididas em Tecnologias e Processos Organizacionais Claros e Transparentes e Tecnologias e Processos Organizacionais Ambíguas/Não Claras.

Será a partir do modo como cada modelo de avaliação concebe (de forma implícita ou explícita) estas duas dimensões de análise, desdobradas nas suas duas alternativas, que faremos a associação entre os modelos de avaliação e os modelos de análise organizacional. Assim, quando um determinado modelo de avaliação subsumir a clareza e consenso dos objectivos e a certeza da tecnologia consideraremos que esse modelo de avaliação se âncora numa concepção de organização referenciável ao modelo Burocrático; no caso de o modelo de avaliação subsumir a clareza e consensualidade dos objectivos, mas admitir a incerteza da tecnologia, consideraremos que assume

uma concepção de organização referenciável ao modelo de Sistema Social; no caso de o modelo de avaliação pressupor a certeza da tecnologia, mas admitir a conflitualidade dos objectivos, consideraremos que veicula uma concepção de organização coerente com os pressupostos do modelo Político; finalmente, se houver indícios de que o modelo de avaliação admite a diversidade e conflitualidade dos objectivos e a incerteza da tecnologia referenciá-lo-emos ao Anárquico.

Dado que nos modelos de avaliação nem sempre aparece de forma clara e explícita a forma como concebem a tecnologia e os objectivos, teremos de fazer alguns “exercícios de interpretação” a partir, sobretudo, de duas características: tipos de participação facultada aos avaliados e sentidos e usos que se fazem (ou se admite fazer) com os resultados da avaliação. Assim, por exemplo, tomaremos como indicador de clareza/consensualidade dos objectivos as situações em que os modelos se apresentam como produtos acabados, prontos a ser aplicados, sem qualquer intervenção dos avaliados. Contudo, o inverso não é válido, isto é, a possibilidade dos avaliados poderem participar na definição do modelo, só por si, não é suficiente para considerarmos que o modelo admite a conflitualidade/disputa dos objectivos. Para que essa participação admitida seja considerada um indicador do reconhecimento da pluralidade (e potencial conflitualidade) dos objectivos é necessário que ela se abra à pluralidade de actores organizacionais e que admita como legítimas as formas de *participação divergente* (Lima, 2003). Se se abre (e promove) a possibilidade de participação alargada, mas a expectativa é que a participação seja de natureza *convergente*, então estaremos perante uma visão consensualista dos objectivos. (Um exemplo de participação alargada convergente será o caso dos painéis de avaliação com participação de representantes de diferentes corpos sociais (professores, alunos, pais, funcionários) em que os mesmos foram previamente *industriados* para não assumirem posições críticas perante os avaliadores externos com o pretexto de que podem pôr em causa o “bom nome” da escola. Também pode ser um exemplo de participação activa convergente, e portanto de assunção da consensualidade dos objectivos, os casos das equipas de auto-avaliação, constituídas por representantes dos professores, alunos, funcionários, pais e até autarquia, em que os membros da equipa foram escolhidos pela escola (leia-se órgão de gestão), independentemente das razões invocadas para esse procedimento. Significa isto que não é o facto de estarmos perante modelos de “avaliação externa” ou modelos de “auto-avaliação” que nos permite aferir sobre a assunção ou não da conflitualidade dos objectivos. Se, na generalidade dos casos, os modelos de avaliação externa assumem a clareza e consensualidade dos objectivos, no caso da auto-avaliação a questão é bastante mais complexa, sendo o tipo de participação permitida (activa, passiva,

convergente ou divergente) que permitirá responder a este ponto. Uma ampla participação orgânica é totalmente congruente com uma concepção de escola que assume a consensualidade dos objectivos.

Em relação à forma como se concebe a tecnologia, colocam-se exactamente as mesmas questões, isto é, não se pode concluir *a priori* se um determinado modelo subsume a certeza da tecnologia ou admite a sua ambiguidade e incerteza. Contudo, sempre que um modelo de avaliação admite a utilização dos resultados da avaliação para atribuir “prémios e castigos”, implicitamente está a admitir a certeza da tecnologia. Quando o modelo sugere prudência no uso dos resultados, admite algum grau de incerteza da tecnologia. Quando um determinado modelo considera que o processo avaliativo produz um retrato fiel da realidade avaliada está a admitir a certeza da tecnologia. Quando num determinado modelo de avaliação se insiste na necessidade de diversificar as fontes de evidência e na necessidade de triangular os dados recolhidos, está, implicitamente pelo menos, a admitir a incerteza da tecnologia. Mais uma vez, a linha de demarcação não parece ser “modelos de avaliação externa” versus “modelos de auto-avaliação”. Sendo certo que é mais comum haver uma associação dos resultados da avaliação a prémios e castigos” no caso dos modelos de avaliação externa, não é menos certo que essa associação também possa existir nos modelos de auto-avaliação (uma escola pode usar os seus processos de auto-avaliação para premiar e punir professores).

Importa referir que para classificar a forma como um determinado modelo de avaliação concebe os objectivos e as tecnologias não basta um indicador isolado. Uma vez que as duas características: tipos de participação facultada aos avaliados e sentidos e usos que se fazem (ou se admite fazer) com os resultados da avaliação, não surge de forma clara e explícita a concepção ou os modos de participação e os usos que se fazem da avaliação nos modelos de avaliação, os exercícios de interpretação a que nos propomos far-se-ão por referência a duas categorias de segundo nível: Participação (alargada ou limitada) e comparabilidade (Permite Hierarquização ou Não é susceptível de comparabilidade). Pois, é necessário verificar se há congruência desses indicadores (objectivos e tecnologias) com outros indicadores do mesmo modelo. Acresce ainda que não é expectável que os modelos de avaliação “encaixem” mecanicamente nos modelos de análise organizacional. O que se pode esperar é que haja “sobreposição” de algumas características, podendo dizer-se que um determinado modelo de avaliação está mais próximo de uma determinada concepção de escola, não sendo os modelos de avaliação uma realidade monolítica.

Por conseguinte a categoria de nível dois, *Participação*, serve para “verificação” do indicador objectivos, pelo que se a participação for limitada estaremos perante a afirmação da não conflitualidade dos objectivos pois, o modelo considera irrelevante a participação de determinadas

audiências. A situação inversa, participação alargada, não é esclarecedora quanto ao tipo de participação, na verdade, é absolutamente fundamental focar a atenção na participação (a tipologia de Lima aqui é importante, particularmente os critérios da *orientação* – convergente/divergente- e do *envolvimento*- activa/passiva) porque conhecer o espaço consagrado à participação em cada modelo de avaliação é indispensável para poder compreender a forma como se concebem os objectivos e a tecnologia, como se procurou destacar acima.

Para a categoria de nível dois, *Comparabilidade*, a problemática é a idêntica, porque, a circunstância de um determinado modelo considerar legítima a comparação entre escolas é relevante para classificar a dimensão tecnologia. Contudo, a relação não é mecânica. Se a assunção da comparabilidade pode ser um indicador de certeza da tecnologia (quando se compara é porque se assume que o resultado da avaliação reflecte a qualidade da escola), o contrário não é válido, isto é, considerar a comparação ilegítima pode não ter qualquer relação com reconhecer a incerteza da tecnologia (mas apenas reconhecer a singularidade das organizações).

Para tornar mais inteligível e de fácil identificação as categorias que utilizaremos na análise dos modelos de avaliação e nos relatórios de avaliação, expomos na tabela 3, as categorias de análise (nível 1 e 2) e as suas relações.

Tabela 3 - Categorias de Análise

Categorias de Nível 1							
Objectivos e preferências organizacionais				Tecnologia e processos organizacionais			
Claros e Partilhados	Não Claros e/ou Objecto de Disputa	Categorias de Nível 2		Claras e Transparentes	Ambíguas/ Não Claras	Categorias de Nível 2	
		Participação				Comparabilidade	
		Alargada	Limitada			Permite Hierarquização	Não é susceptível de comparação

Neste contexto, far-se-á a análise dos novos textos, estabelecendo as unidades de registo «uma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria» (VALA, 1986, p. 114), e trataremos de “arrumar”²⁸ as unidades de registo formais, «podemos incluir a palavra, a frase, [...]» (Vala, 1986, p. 114) ou o parágrafo, neste caso

²⁸ Esta arrumação será levada a cabo tendo em conta as categorias que construímos, ressaltando, no entanto, o carácter problemático do objecto estudado portador de *nuances*, tensões e conflitualidade que não é nossa pretensão escapelizar pormenorizadamente, mas que não podíamos deixar de referir para elucidar sobre o posicionamento adoptado.

recortado no espírito e não letra (Vala, 1986, p. 114), após a sua diferenciação, em categorias de semelhança.

«A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo» (BARDIN, 2008, p. 133)

Os dados obtidos serão analisados segundo as características de cada unidade de contexto para referenciação nas categorias. Para o efeito, construiu-se a grelha de análise, que se segue.

Tabela 4 - Grelha de Análise

Domínio	Expressão/ Contexto	Categorias de Nível 1							
		Objectivos e preferências organizacionais				Tecnologia e processos organizacionais			
		Claros e Partilhados	Não Claros e/ou Objecto de Disputa	Categorias de Nível 2		Claras e Transparentes	Ambíguas/ Não Claras	Categorias de Nível 2	
				Participação				Comparabilidade	
				Alargada	Limitada				Não é susceptível de comparação

A análise será feita, como já referido, sobre o relatório de avaliação externa e relatório de avaliação interna. Num primeiro momento, a análise debruçar-se-á sobre cada um dos subdomínios (para não fugir à nomenclatura utilizada nos relatórios de avaliação externa), e num segundo momento, para uma conclusão, realizar-se-á uma análise global, permitindo estabelecer que concepção de escola explícita ou implícita está presente no *corpus*. Assim, da leitura dos documentos atribuiremos uma categoria às unidades de registo, essencialmente frases.

Domínio	Expressão/ Contexto	Categorias de Nível 1								Justificação
		Objectivos e preferências organizacionais				Tecnologia e processos organizacionais				
		Claros e Partilhados	Não Claros e/ou Objecto de Disputa	Categorias de Nível 2		Claras e Transparentes	Ambíguas/ Não Claras	Categorias de Nível 2		
				Participação				Comparabilidade		
				Alargada	Limitada			Permite Hierarquização	Não é susceptível de comparação	
	O abandono escolar tem diminuído progressivamente, sendo inferior a 1% no triénio 2006-2007 a 2008-2009	X			X	X		X		Preocupação com estatísticas.

As unidades de registo poderão ser compostas por trechos mais longos se considerarmos que as variações assunto não são relevantes ou não existem.

Domínio	Expressão/ Contexto/ Unidade de registo	Categorias de Nível 1								Justificação
		Objectivos e preferências organizacionais				Tecnologia e processos organizacionais				
		Claros e Partilhados	Não Claros e/ou Objecto de Participação	Categorias de Nível 2		Claras e Transparentes	Ambíguas/ Não Claras	Categorias de Nível 2		
				Participação				Comparabilidade		
				Alargada	Limitada			Permite Hierarquização	Não é susceptível de comparação	
Resultados	As taxas de transição/conclusão do Agrupamento, em 2008-2009, são mais elevadas que as taxas de transição/conclusão a nível nacional, com excepção do 3.º ciclo. Nas provas de aferição do 4.º ano verifica-se que as percentagens de níveis positivos obtidos em Língua Portuguesa e em Matemática são, nos dois últimos anos, superiores às homólogas nacionais. Quanto às provas de aferição do 6.º ano, as percentagens de níveis positivos são inferiores às nacionais, nos três últimos anos lectivos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, com excepção do ano de 2007-2008, em que a percentagem de níveis positivos a Matemática foi ligeiramente superior. A taxa de resultados positivos obtidos pelos alunos nos exames do 9.º ano a Língua Portuguesa e a Matemática foi sempre inferior à nacional.	X			X	X		X		Preocupação com os resultados e estatísticas.

As grelhas de análise de conteúdo do relatório de avaliação externa e também do relatório de avaliação interna encontram-se nos anexos.

Servirá, também, a análise de conteúdo para determinar que representações os actores construíram acerca da Avaliação Institucional. Para satisfazer este designio recorreremos à entrevista semi-estruturada. Esta situa-se no intermédio de dois pólos, a Entrevista Estruturada e Não Estruturada. A entrevista semi-estruturada constitui a variante mais utilizada na investigação social dada a sua flexibilidade em termos do papel do entrevistador e entrevistado, não sendo inteiramente livre e aberta, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Neste tipo de entrevista,

o «entrevistador deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar» (QUIVY, R. & CAMPENHONDT, L. V., 1998, p. 193).

Para aplicar a metodologia proposta, elaborámos uma bateria de questões que guiaram as entrevistas e cujos entrevistados, informados da garantia do anonimato quer da escola, quer dos próprios e de assegurada a divulgação do estudo, tinham toda a liberdade de resposta. Seguidamente, apresentamos esse guião, dividido nas seguintes dimensões de análise: O porquê de um Estado-Avaliador; Que concepção de organização explícita ou implícita; Que considerações sobre a autonomia do agrupamento de escolas; Como se processa a Avaliação “Interna”; Como se processou a Avaliação Externa das Escolas; Que relações subsistem entre as duas modalidades de avaliação E que impacto teve cada modalidade na vida do agrupamento, ou seja, qual o contributo da Avaliação Institucional para a melhoria do serviço educativo.

5. Guião das Entrevistas

5.1. O porquê de um Estado-Avaliador

5.2. Que concepção de organização explícita ou implícita

5.3. Que considerações sobre a autonomia do agrupamento de escolas

5.3.1. Compreender o grau de autonomia existente

5.3.2. Perceber se a escola é detentora de meios/recursos suficientes

5.4. Como se processa a Avaliação “Interna”

5.4.1. Perceber que modelo se implementa na escola

5.4.2. Conhecer os intervenientes no processo de avaliação interna/auto-avaliação

5.4.3. Identificar os destinatários da avaliação

5.4.4. Conhecer o impacto da avaliação interna/auto-avaliação

5.4.5. Especificar as funções dos órgãos de gestão na avaliação interna/auto-avaliação

5.4.6. Perceber como são divulgados e onde se discutem os resultados

5.5. Como se processou a Avaliação Externa das Escolas

5.5.1. Compreender como foi a avaliação externa

5.5.2. Conhecer os intervenientes no processo de avaliação Externa

5.5.3. Conhecer o impacto da avaliação

5.5.4. Especificar as funções dos órgãos de gestão na avaliação

5.5.5. Perceber como é divulgado e onde se discutem os resultados

5.6. Qual o contributo da Avaliação Institucional para a melhoria do serviço educativo

5.6.1. Qual o contributo da Avaliação Interna para a melhoria do serviço educativo.

5.6.2. Qual o contributo da Avaliação Externa para a melhoria do serviço educativo

5.7. Que relações subsistem entre as duas modalidades de avaliação

5.8. Avaliação e Documentos Orientadores

6. Caracterização dos entrevistados e razões das opções

Este guião serviu de indicação ao desenrolar das entrevistas aplicadas a nove actores educativos que estiveram envolvidas no processo de avaliação externa das escolas como participantes em painéis de entrevista, sendo que não incluímos dois participantes: dos alunos e dos assistentes. Atendendo a que a proposta era a de realização de nove entrevistas e durante a investigação julgamos pertinente incluir um coordenador de uma estrutura que por influência da Avaliação Externa das Escolas foi colocada a funcionar, razão pela qual não entrevistamos um representante dos alunos e decidimos realizar essa troca.

Entrevista	Painel a que pertenceu	Cargo/função desempenhada	Data	Local	Hora e duração da entrevista	
					Hora	Duração
A9	Entrevista com a Direcção	Direcção	11/7/2011	Sede do Agrupamento		Escrito
A2	Entrevista com a equipa de auto-avaliação	Coordenador	6/7/2011	Sede do Agrupamento	9:30 h	38:17
A3	Painel com os coordenadores de Departamentos e outras estruturas	Coordenadora de Departamento	6/7/2011	Casa da Própria	15 h	47:09
A4	Painel com os representantes da Associação de Pais e E. Educação e representantes dos pais de grupo e de turma	APEE	7/7/2011	Escritório da empresa	11H	32:18
A7	Painel com os Serviços Especializados de Apoio Educativo e os Serviços de Psicologia e Orientação	Coordenador SEAE	8/7/2011	Sede do Agrupamento	16:30	24:33
A1	Painel com os Directores de Turma e respectivos	Director de Turma	5/6/2011	Sede do Agrupamento	11:00 h	27:41
A6	Painel com os docentes	Docente	8/7/2011	Sede do Agrupamento	15H	27:33
A8	Painel com o Conselho Geral	Representante do Município	11/7/2011	Sede do Agrupamento		Escrito
A5	Estrutura de coordenação	Coordenadora	8/7/2011	Sede do Agrupamento	11H	21:36
	Total de horas de gravação					218 minutos e 27 segundos 3h 38m 27s

Duas entrevistas foram respondidas por escrito devido às incompatibilidades de agenda dos entrevistados.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos os resultados referentes aos relatórios analisados, bem como as opiniões dos diferentes actores educativos envolvidos neste estudo, pelo que dividimos esta apresentação em duas partes, sendo a primeira sobre os relatórios analisados e na segunda damos voz aos entrevistados.

Parte I

Antes da apresentação de resultados, propriamente dita, e como enquadramento fazemos uma breve descrição do Agrupamento de Escolas Desafio.

1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Desafio

O Agrupamento de Escolas Desafio está sediado numa freguesia de um conselho do noroeste do distrito de Braga e abrange uma área geográfica correspondente a 18 freguesias da zona norte desse concelho. É constituído por nove unidades educativas.

A dispersão destas unidades é significativa, sendo que as unidades educativas de Coragem distam cerca de 13 km da Escola-Sede. O parque escolar está em bom estado de conservação: os JI foram alvo de intervenção recente por parte da autarquia e as salas estão suficientemente equipadas com o material didáctico necessário, com computadores e jogos lúdico/pedagógicos; a Escola-Sede e as EB1 têm espaços físicos adequados, refeitório (à excepção de uma unidade), computadores com ligação à internet e espaços de recreio. A EB/JI Desafio e a EB1 de Estímulo têm biblioteca escolar integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, estando para breve a integração da biblioteca da EB1 de Impulso.

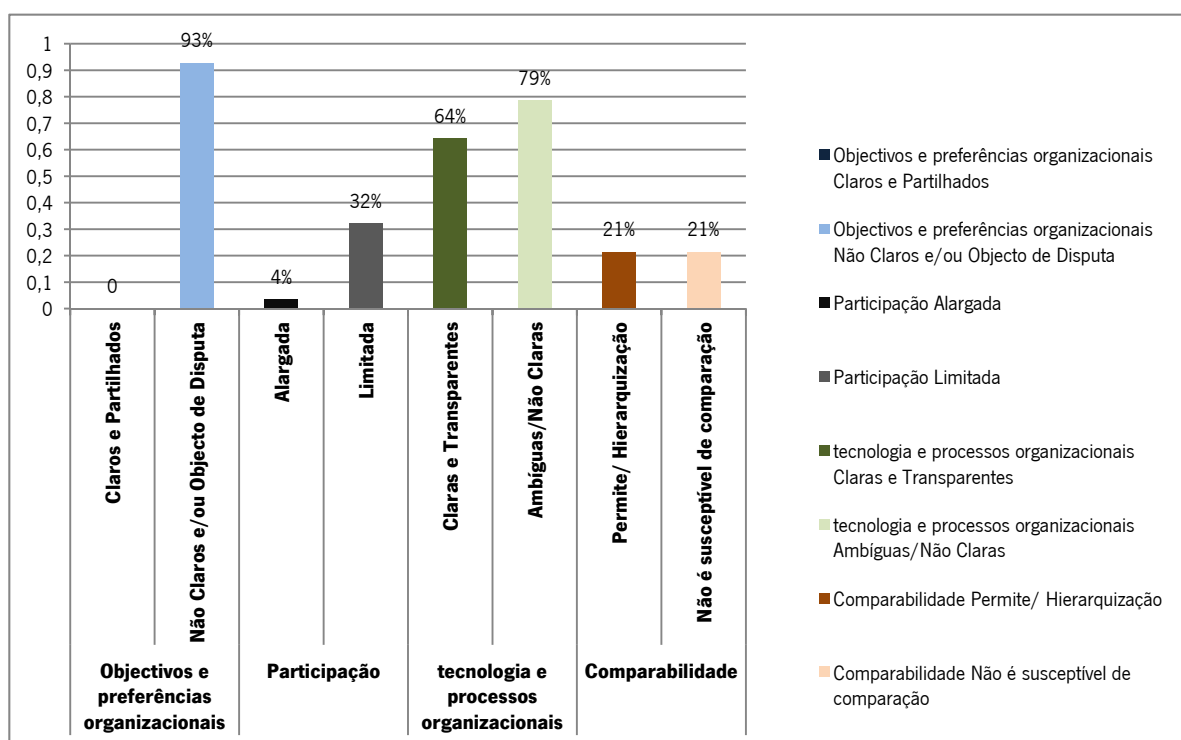
A população do Agrupamento é constituída por 1355 discentes distribuídos pela educação pré-escolar (191 crianças/11 grupos), 1.º ciclo (484 alunos/26 turmas), 2.º ciclo (257 alunos/12 turmas), 3.º ciclo (411 alunos/17 turmas) e um curso de educação e formação de adultos (12 formandos/1 turma). Há 806 discentes (70%) a beneficiar de auxílios económicos no âmbito da Acção Social Escolar (52% no escalão A e 48% no escalão B) e estão identificados 60 com necessidades educativas especiais de carácter permanente. De acordo com o perfil do Agrupamento, conhecem-se as qualificações escolares de 98% dos pais e encarregados de educação, destes, 28% têm o 1.º ciclo, 58% o 2.º ciclo, 9% o 3.º ciclo, 3% o ensino secundário e 2% o ensino superior. Das profissões conhecidas de 72% dos pais e encarregados de educação, a maior incidência ocorre na categoria de operários, artífices e trabalhadores da indústria (61%), seguindo-se-lhe as enquadradas nas seguintes categorias: serviços e comércio (15%), trabalhadores não qualificados (12%), quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais (7%), técnicos e profissões de nível intermédio (2%) e

agricultura e trabalho qualificado da agricultura e pescas (2%). Têm computador e internet em casa 58% dos alunos do Agrupamento, 23% têm computador mas não têm internet e 19% dos alunos não têm computador nem internet.

O quadro do pessoal docente é constituído por 127 elementos, dos quais 98 pertencem aos quadros e 29 são contratados. O pessoal não docente é constituído por 53 elementos, dos quais 43 são assistentes operacionais, nove são assistentes técnicos e um é técnico superior (psicóloga).

2. Análise Global do Relatório de AEE da Escola

GRÁFICO 1 - Análise Global do Relatório de AEE da Escola



Na análise do gráfico constata-se que o relatório de avaliação externa da escola Desafio indicia uma visão congruente com o Modelo Burocrático, não obstante, em termos de *Comparabilidade*, uma característica essencial para a indução de mercado, o relatório de avaliação não apresenta uma forte tendência desta categoria. Nos restantes itens, a lógica do modelo burocrático é notória.

Num total de 28 ocorrências, os dados revelam-nos quanto aos *Objectivos Claros e Partilhados* uma percentagem de 93%, num total de 26/28 ocorrências, para uma percentagem de 4%, 1/28 numa só ocorrência da subcategoria *Não Claros e/ou Objecto de Disputa*. Não foi possível

estabelecer uma ocorrência num item da dimensão - *Organização e Gestão Escolar* – por considerarmos uma descrição de processos que são considerados correctos pela equipa de avaliação.

No tocante à *Participação*, esta é realizada limitadamente 64% para 18/28 ocorrências e como audição²⁹.

Também na categoria *Tecnologia e Processos Organizacionais*, a preponderância da subcategoria *Claros e Transparentes* é relevante com 70%, ou seja, 22/28 ocorrências, indiciador de uma visão de “one best way” característico das organizações racionais.

No entanto, a avaliação revelada no relatório é *Não é Susceptível de Comparação*, não é tendente ao mercado, sendo esta categoria a única em que uma visão distinta da racional, burocrática.

Desta análise global, pode-se concluir que esta é uma avaliação predominantemente burocrática, racional, normativa.

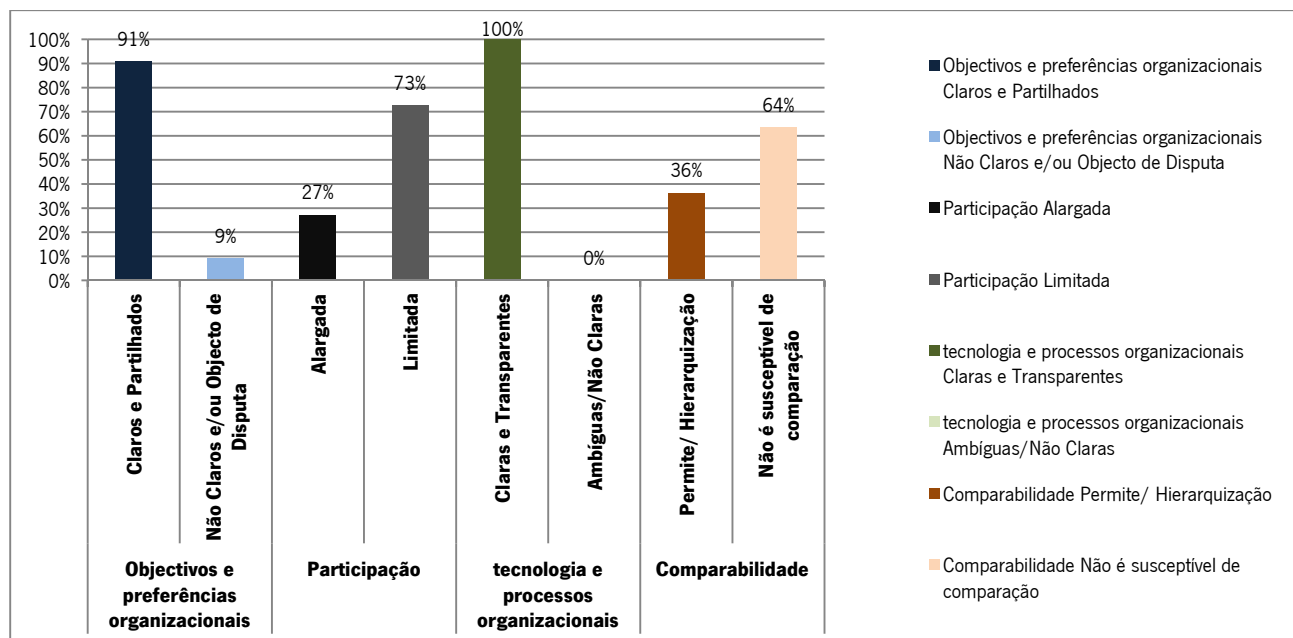
Se a imagem da análise global é esta, seguidamente, far-se-á uma análise mais detalhada dos domínios que enformam a Avaliação Externa das Escolas.

²⁹ (as audiências não têm opinião sobre o processo em que estão envolvidas, são “testemunhas” na inquirição pela equipa de avaliadores).

3. Análise Por Domínio do Relatório de AEE da Escola

3.1. Resultados

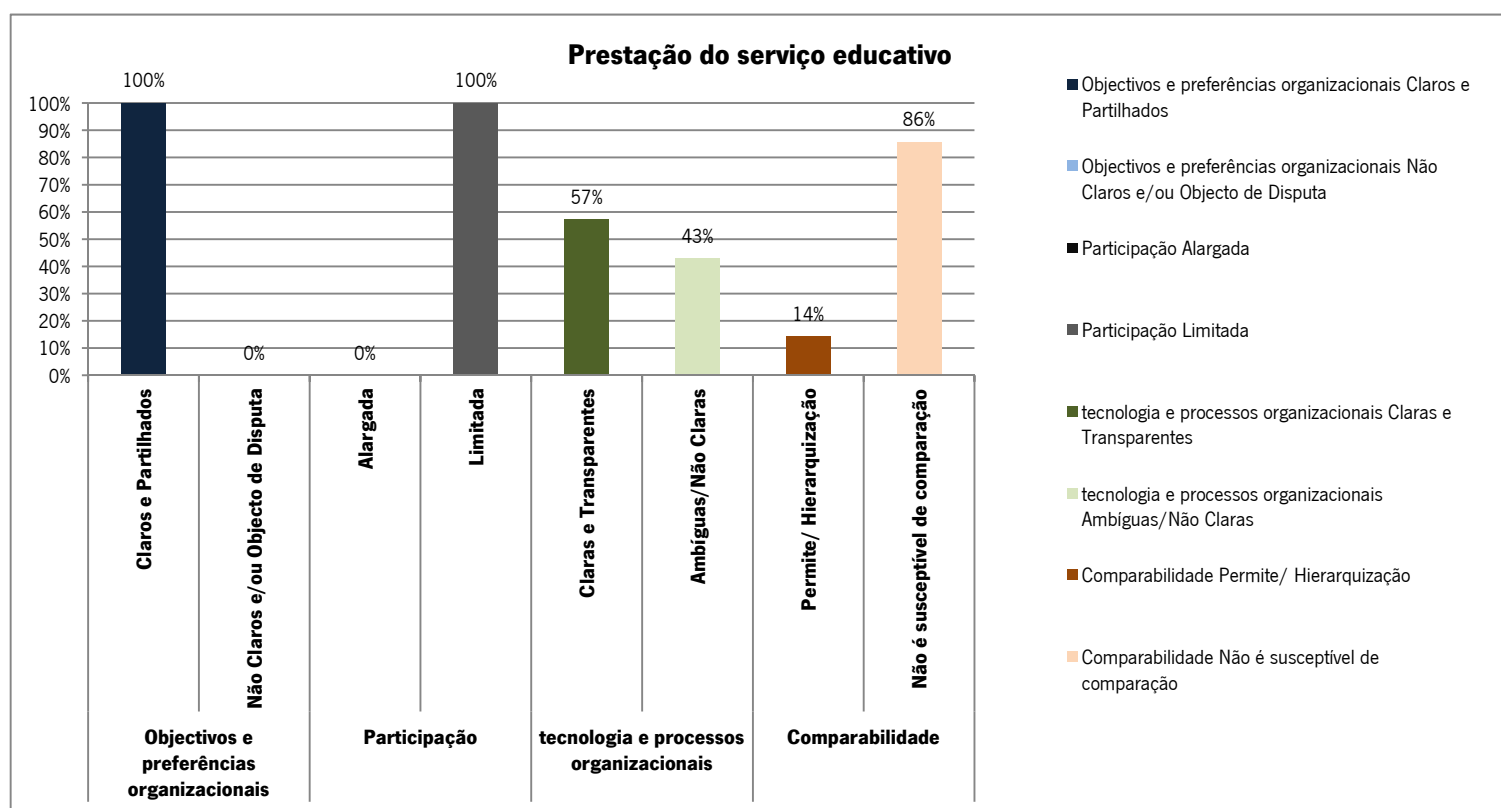
GRÁFICO 2 - Resultados



Os dados recolhidos na dimensão *Resultados* sugerem uma forte componente racional, burocrática com 91% nos objectivos *Claros e Partilhados*, com uma incidência de 10 para um total de 11 ocorrências e um total de 11/11 de *Tecnologia e Processos Organizacionais Claros e Transparentes*, com uma percentagem de 100%. Uma vez que, cumulativamente, a *Participação* é mais limitada 73%, 8/11, somos levados a pensar que tanto os objectivos não são passíveis de discussão, bem como as tecnologias são consideradas fidedignas. Estes valores colocam esta dimensão claramente no modelo burocrático de Ellstrom. Porém, a *Comparabilidade*, embora maioritária 64%, 7/11 faz emergir uma dúvida quanto às tecnologias sem as questionar, conquanto se admite uma ligeira falibilidade das mesmas.

3.2. Prestação do serviço educativo

GRÁFICO 3 - Prestação do serviço educativo



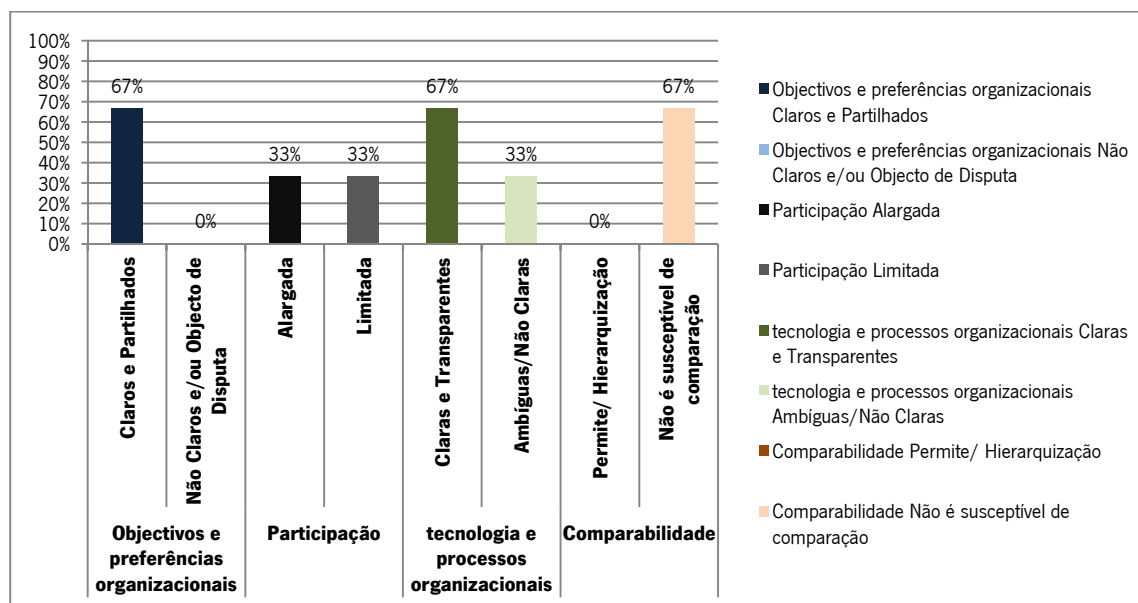
Para este domínio os dados alcançados indicam uma clara não discussão dos objectivos com 100%, 7/7 ocorrências, bem como uma limitada *Participação* 100%, 7/7. A conjugação destes duas dimensões satisfazem uma não discussão dos objectivos que tanto podem ser partilhados, claros ou como ser definidos a priori, impostos superiormente.

Já no que se refere às *Tecnologia e Processos Organizacionais* as percentagem são inconclusivas podendo representar a admissão da falibilidade das tecnologias. No sentido de comprovar esta questão a categoria *Comparabilidade*, ao apresentar uma tão elevada percentagem da subcategoria *Não Susceptível de Comparação* 86%, 6/7 reforça muito provavelmente a ideia de que subsistem incertezas quanto às tecnologias e que, no caso desta dimensão não existe uma única maneira de fazer melhor.

Tendo por referência o supracitado, somos levados a concluir que o conceito de organização que enforma esta dimensão é o de um modelo de sistema social.

3.3. Organização e Gestão Escolar

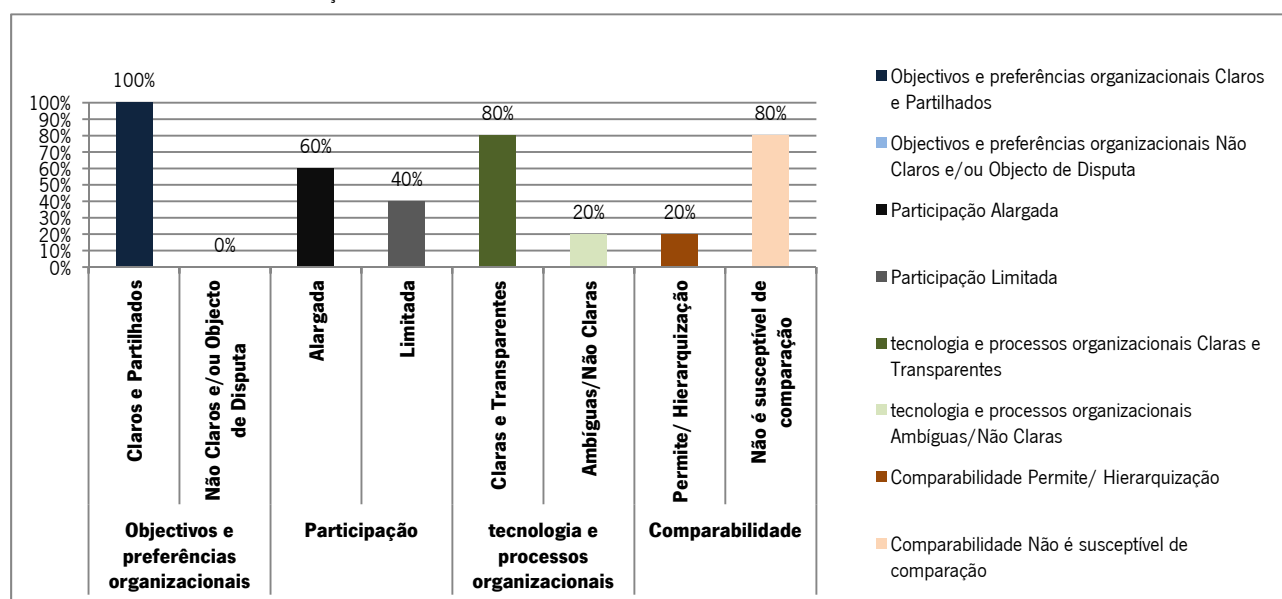
GRÁFICO 4 - Organização e gestão escolar



Os dados recolhidos não são conclusivos, embora revelem uma tendência para o modelo burocrático na sincronização dos valores dos objectivos e das tecnologias. É, pois, precisamente na categoria *Tecnologia e Processos Organizacionais* que foi possível apurar todos os itens desta dimensão, nas restantes para um item não foi de todo possível caracterizá-lo por se tratar de um excerto de texto em que as referências se ficam pela descrição dos processos utilizados no agrupamento, os quais são tidos como correctos.

3.4. Liderança

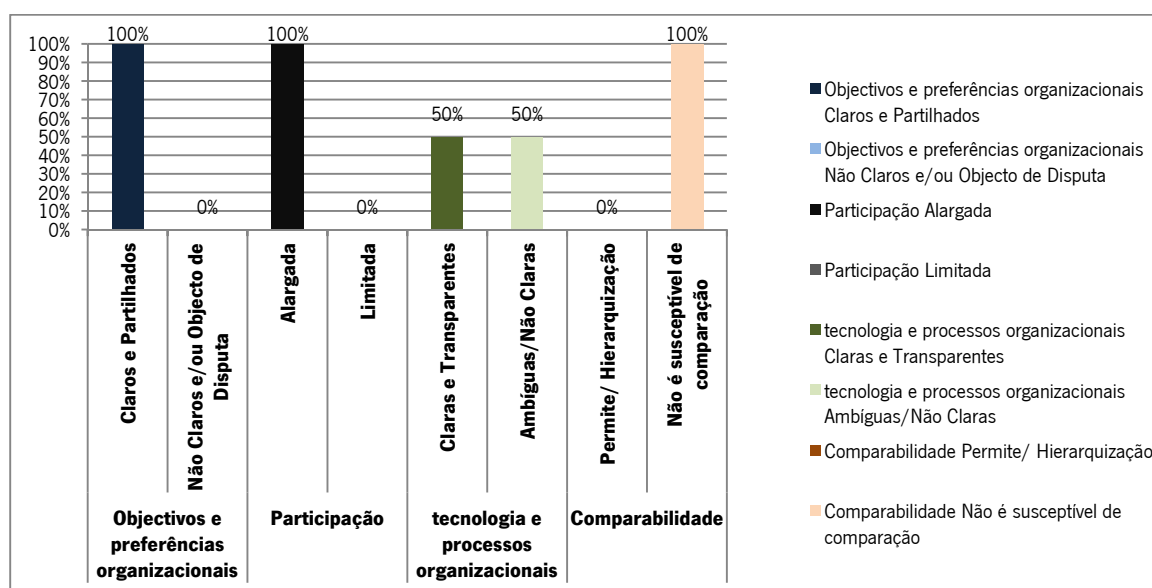
GRÁFICO 5 – Liderança



As categorias *Participação* com 60%, 3/5 de ocorrências na subcategoria *Alargada* e a categoria *Comparabilidade* com um valor de 80%, 4/5 ocorrências, conferem pouca consistência às conclusões, se referidas exclusivamente à subcategoria *Claros e Partilhados* dos *Objectivos e Preferências Organizacionais* com uma percentagem de 100% e da subcategoria Claras e Transparentes das *Tecnologias e Processos Organizacionais* com valores de 80%. Não pretendendo menosprezar os valores das categorias *Participação* e *Comparabilidade*, podemos afirmar que, também, nesta dimensão, o relatório de avaliação, nos parece mais consonante com um modelo de organização burocrático.

3.5. Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento

GRÁFICO 6 - Capacidade De Auto-regulação E Melhoria Do Agrupamento

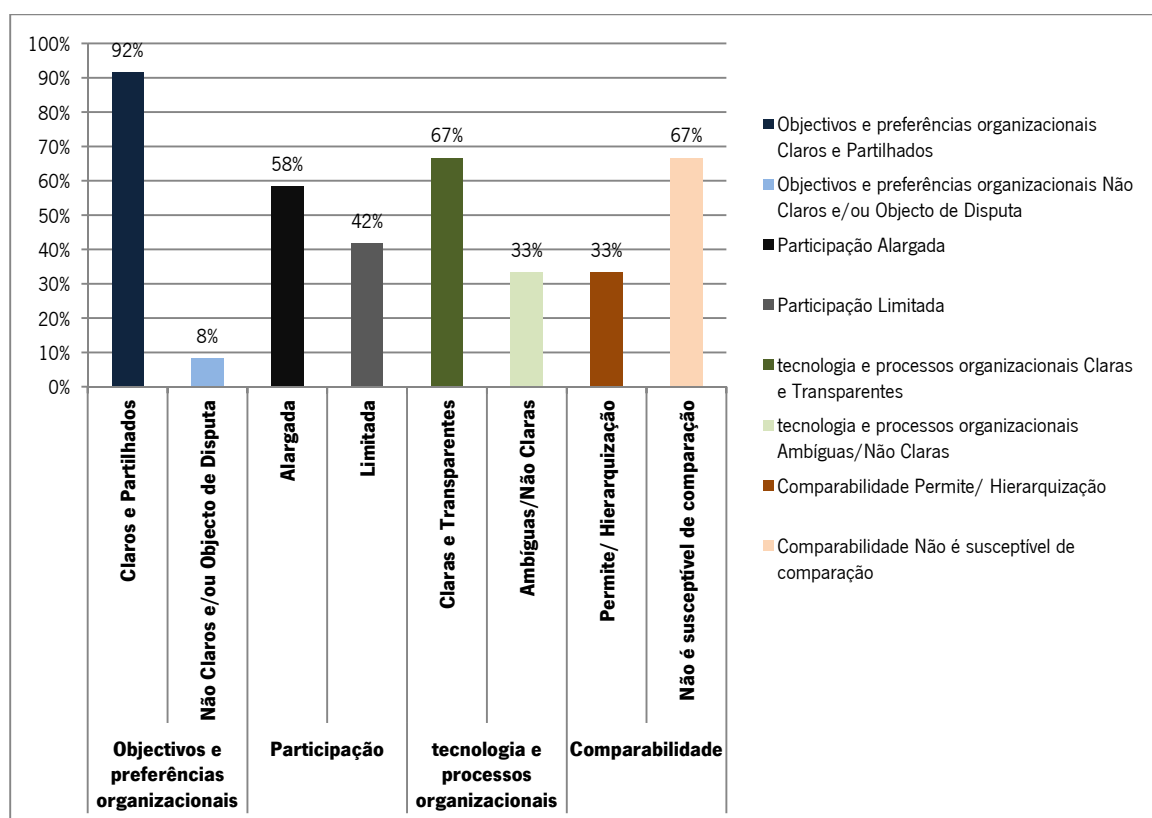


Nesta dimensão, a imagem de organização traduz-se em objectivos *Claros e Partilhados* na organização. Esta subcategoria aglomerou um total de 100%, 2/2 ocorrências, no texto elaborado pela equipa inspectiva. Assim sendo, uma percentagem tão elevada induz a ideia de uma organização burocrática que as restantes subcategorias não confirmam com uma percentagem de 100% (*Participação Alargada*), 50% em ambas as subcategorias da categoria *Tecnologia e Processos Organizacionais* e de 100% na subcategoria Não é Susceptível de Comparação. Estas percentagens revelam uma organização de modelo social, na acepção de Ellstrom.

Por se tratar do foco principal deste trabalho, o Contributo da Avaliação Institucional Escolar para a Melhoria do Serviço Educativo, far-se-á a análise de conteúdo na parte do relatório - AVALIAÇÃO POR FACTOR- que no que diz respeito à Prestação do Serviço Educativo.

4. Análise Global Dos Factores de Prestação do Serviço Educativo do Relatório de AEE da Escola

GRÁFICO 7 - Análise Global Dos Factores de Prestação do Serviço Educativo do Relatório de AEE da Escola



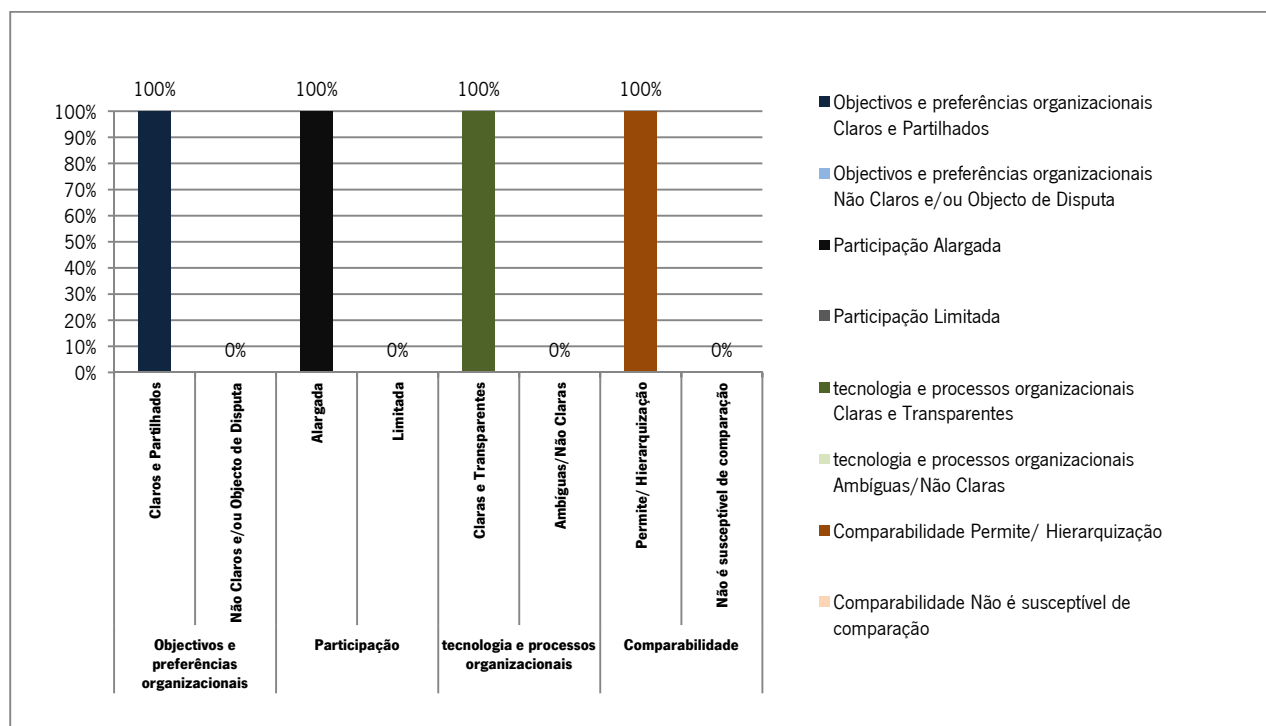
Da análise do gráfico 7, podemos referir que na categoria *Objectivos e Preferências Organizacionais* a maior predominância se encontra na subcategoria Claros, Partilhados com 92%, 11/12 ocorrências. Nas restantes categorias as percentagem não são tão dispare.

Realçamos que, se por um lado, a categoria *Tecnologias e Processos Organizacionais* tende para a subcategoria *Claros e Transparentes*, por outro lado, a categoria *Comparabilidade* tem uma percentagem a pender para o lado da não comparabilidade, o que reporta para incertezas quanto à tecnologia e processos da organização. Por estes indícios, somos levados a colocar a avaliação destes factores como congruente com uma organização de modelo social.

4.1. Avaliação Por Factor - Prestação do serviço educativo

4.1.1. Factor - Articulação e sequencialidade

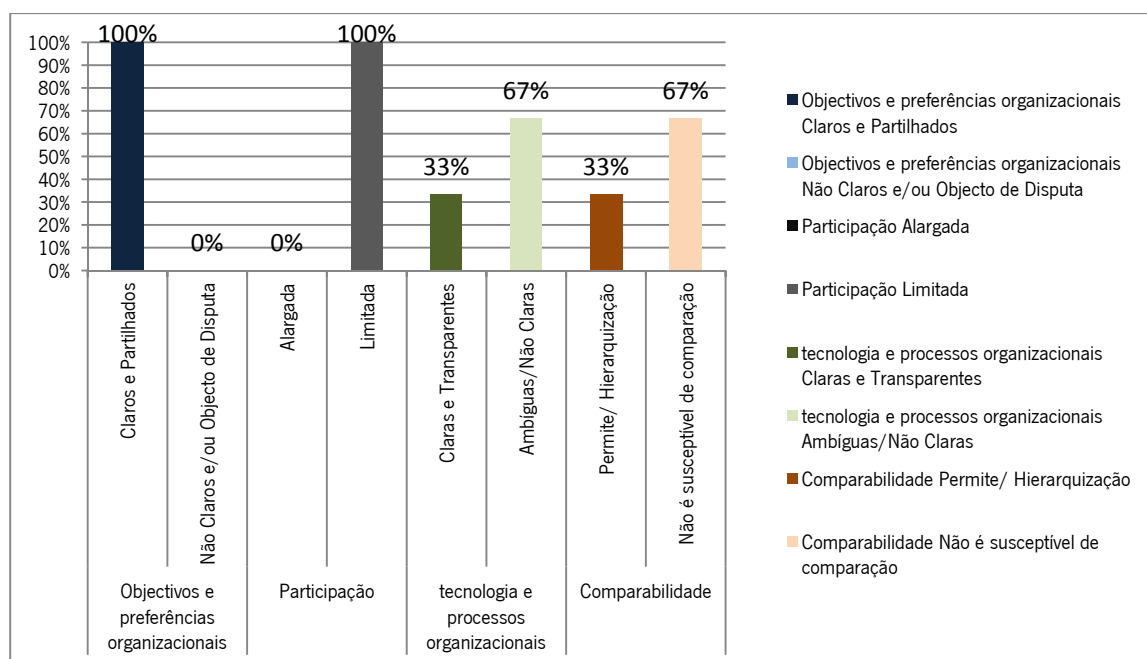
GRÁFICO 8 - Articulação e sequencialidade



Este factor aparece com uma forte tendência para o modelo burocrático, admitindo uma *Participação Alargada* que revelará alguma consciencialização da pluralidade de objectivos que as várias audiências possuem, todas as outras categorias obtêm percentagens com uma tendência clara para o modelo burocrático, os objectivos são *Claros e Partilhados*, as tecnologias são *Claros e Transparentes* e, ainda nos deparamos com uma possibilidade de comparação hierarquizante.

4.1.2. Factor - Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula

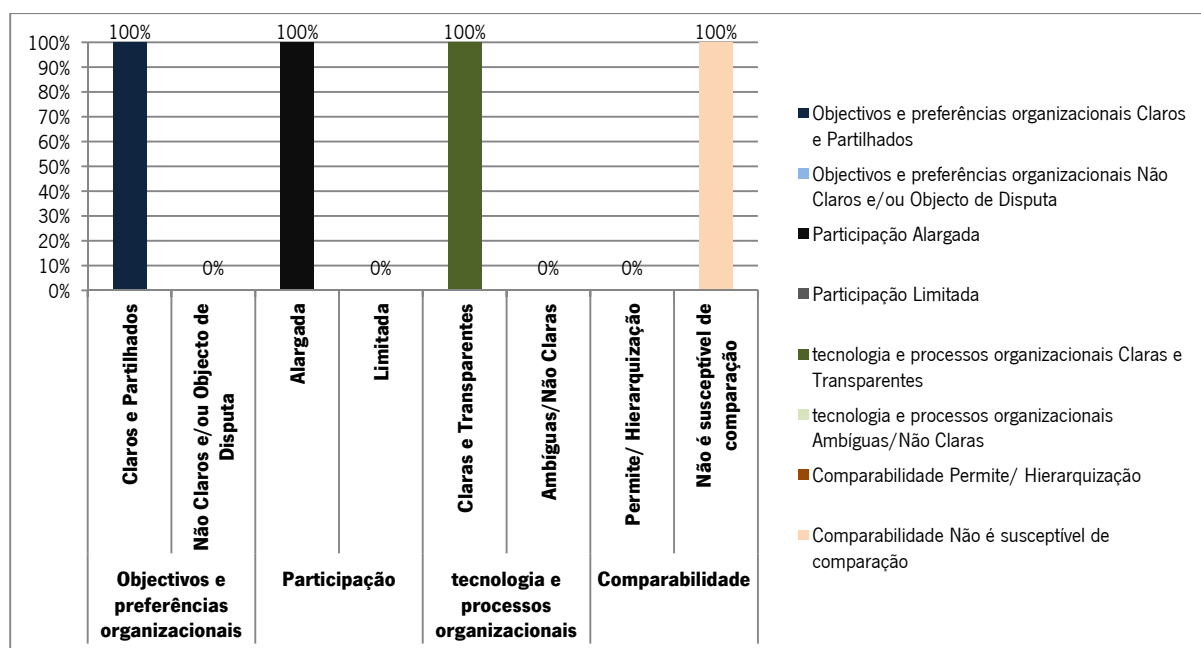
GRÁFICO 9 - Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula



Esta dimensão, mais *Limitada* quanto à *Participação*, surge com os objectivos Claros e Partilhados numa percentagem máxima de valores. No entanto, nas categorias *Tecnologias e Processos Organizacionais* e *Comparabilidade* as percentagens mais elevadas aparecem na subcategoria *Ambíguas ou Não Claras*, com 67% e na subcategoria *Não é Susceptível de Comparação*, também com 67%. Estas percentagens remetem para um modelo social de olhar a organização, pois são muitas as indeterminações da organização sobre o factor avaliado.

4.1.3. Factor - Diferenciação e apoios

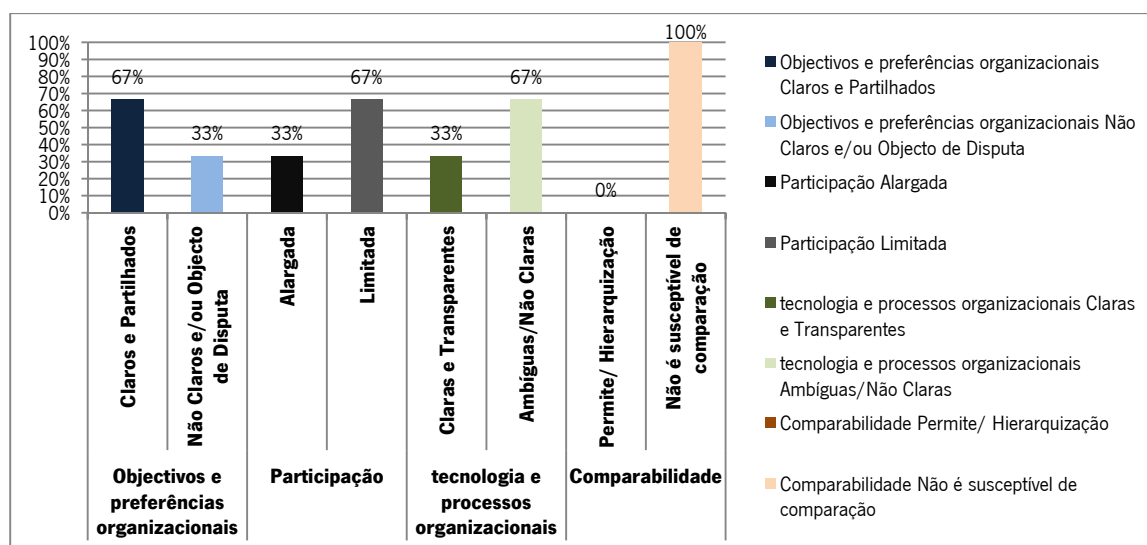
GRÁFICO 10 - Diferenciação e apoios



Na avaliação por factor *Diferenciação e Apoios* é revelada, nas categorias: *Objectivos e Preferências Organizacionais* e *Tecnologia e Processos Organizacionais*, uma visão burocrática que é susceptível de dúvida atendendo às percentagens da subcategoria *Participação Alargada*, a qual coloca alguma inconsistência na categoria *Objectivos e Preferências Organizacionais*, e na subcategoria *Não é Susceptível de Comparação*, cuja percentagem elevada põe em relevo alguma indeterminação das *Tecnologia e Processos Organizacionais*. Não obstante, consideramos esta avaliação de factor mais congruente com um modelo de organização burocrática.

4.1.4. Factor - Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

GRÁFICO 11 - Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem



Para este factor, o grau de certeza dos *Objectivos e Preferências Organizacionais* é menor, o que, conjugado com uma maior percentagem na subcategoria *Tecnologia e Processos Organizacionais Ambíguas ou Não Claras*, retira do espectro do modelo burocrático à avaliação deste factor, contudo os resultados apurados permitem-nos indicar que esta avaliação se encontra dentro do modelo social.

4.2. Comparação da Análise Por Factor e a Análise Global do Relatório da AEE do Agrupamento Desafio

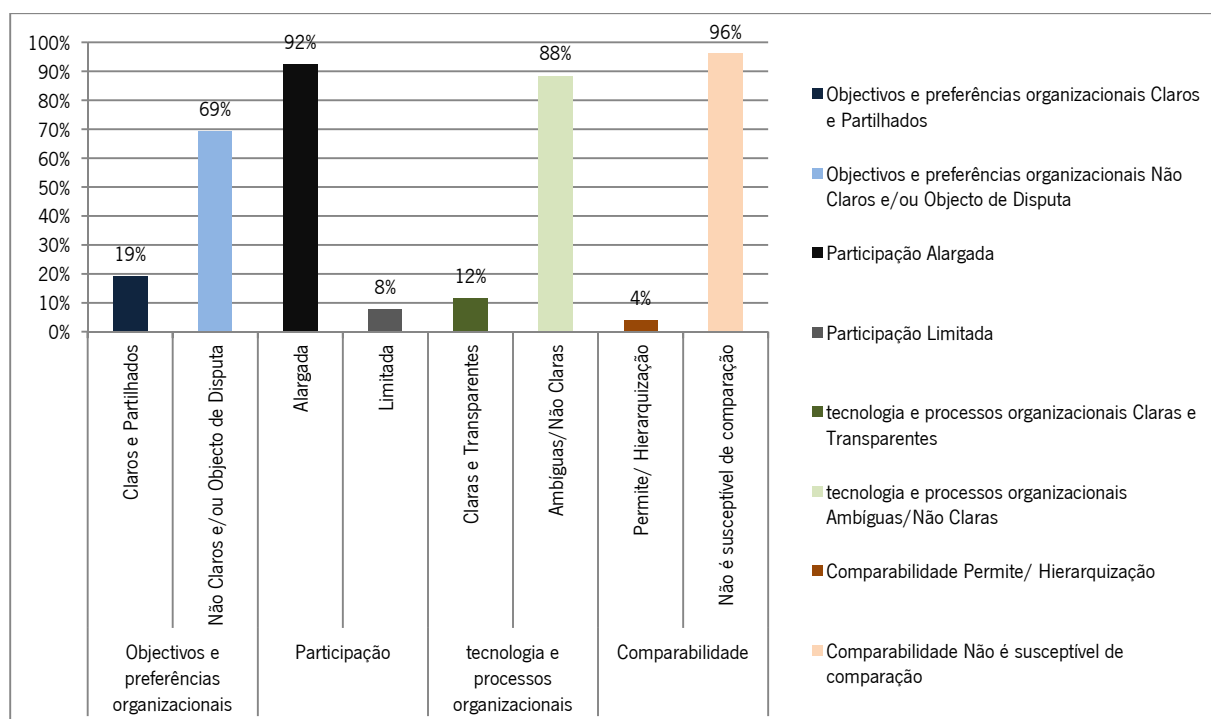
De salientar que as variações entre a *Análise Por Factor* e a *Análise Global Do Relatório* se refletem nas categorias *Participação* e *Tecnologia e Processos Organizacionais*, sendo a participação mais alargada na análise por factor e com as tecnologias mais indefinidas, como se pode comprovar pela tabela 3.

Tabela 5 – Comparação da Análise por factor e a análise global do relatório da AEE do agrupamento
Desafio

Comparação							
Análise Por Factor				Análise Global Do Relatório Da AEE			
Total O.C		Categoria	Subcategoria	O.C		%	
Factor	Global			Factor	Global	Factor	Global
12	28	Objectivos e preferências organizacionais	Claros e Partilhados	11	26	92%	93%
			Não Claros e/ou Objecto de Disputa	1	1	8%	4%
		Participação	Alargada	7	9	58%	32%
			Limitada	5	18	42%	64%
		Tecnologia e processos organizacionais	Claras e Transparentes	8	22	67%	79%
			Ambíguas/Não Claras	4	6	33%	21%
		Comparabilidade	Permite/ Hierarquização	4	6	33%	21%
			Não é susceptível de comparação	8	21	67%	75%

5. Análise Global do Relatório de AI da Escola

GRÁFICO 12 - Análise Global do Relatório de AI da Escola



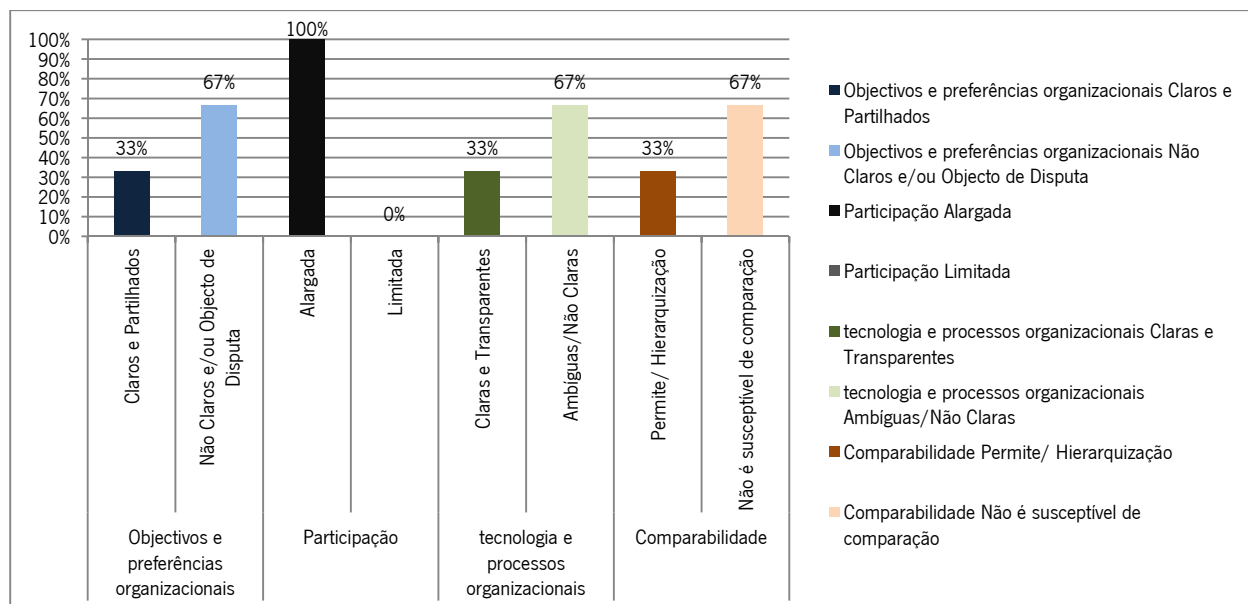
Na análise global do relatório de avaliação interna, a concepção que surge com uma tendência mais relevante é a concepção de organização de modelo Anárquico, uma vez que sobressaem as subcategorias: *Objectivos e Preferências Organizacionais Não Claros e/ou Objecto de Disputa*; a *Participação Alargada*; as *Tecnologia e Processos Organizacionais Ambíguas ou Não Claras* e a subcategoria *Não é Susceptível de Comparação*, respectivamente com 69%, 18/26 ocorrências; 92%, 24/26; 88%, 23/26 e 96%, 25/26. Estas percentagens elevadas reflectem um forte comprometimento com o modelo anárquico que apenas poderá ser dúbio na categoria *Objectivos e Preferências Organizacionais* pela maior proximidade das ocorrências, relativamente às restantes categorias que, essas sim, apresentam uma grande diferenciação de ocorrências.

O relatório de avaliação interna está dividido em secções que se distinguem pelo tipo de audiência inquirida e na nossa análise por “domínio” respeitaremos a divisão do relatório, «Introdução; conclusões – alunos; conclusões – EE³⁰; conclusões – docentes; conclusões – assistentes e Conclusões»

³⁰ EE – Encarregados de Educação

5.1. Introdução

GRÁFICO 13 - Introdução

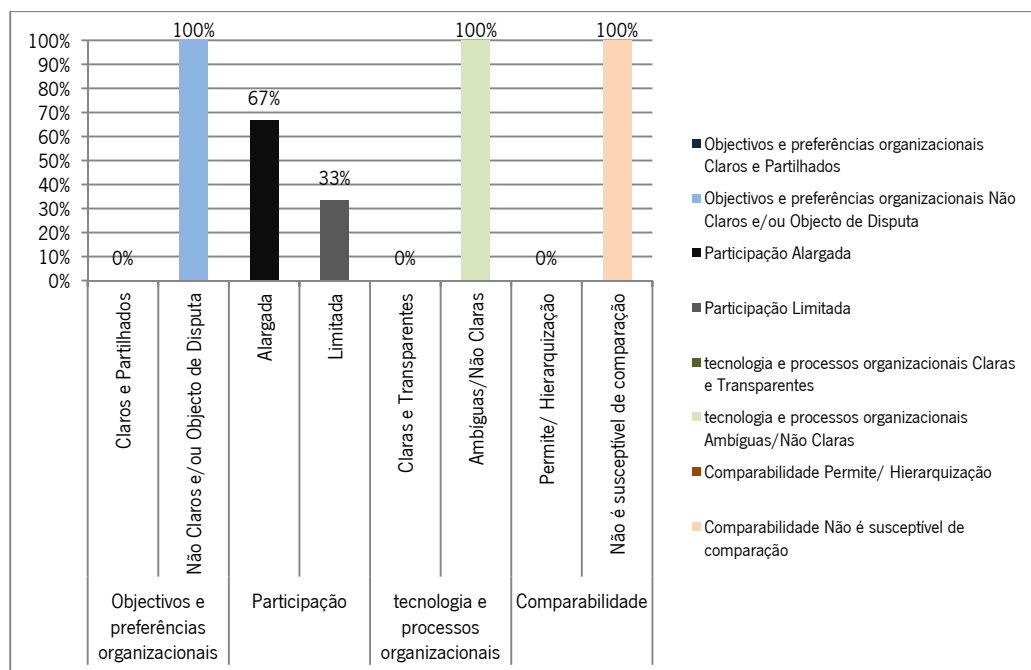


Na *Introdução* do relatório, os valores da categoria *Objectivos e Preferências Organizacionais* estão alinhados com os valores desta categoria na análise global mas tendencialmente pendendo para os *Objectivos e Preferências Organizacionais Não Claros e/ou Objecto de Disputa*, com 67%, ou seja, 2 em 3 ocorrências, a par de uma forte percentagem da *Participação Alargada* com 100%, 3/3 ocorrências, pode indiciar uma subjectividade dos objectivos da organização.

O mesmo acontece na categoria *Tecnologia e Processos Organizacionais* em que os dados tendem para a subcategoria *Ambíguas ou Não Claras*, com 67%, 2/3 ocorrências. Já quanto à subcategoria *Não é Susceptível de Comparação* a percentagem mantém-se nuns modestos 67%, 2/3 ocorrências. Estas combinações de valores indicam uma organização anárquica.

5.2. Conclusões – Alunos

GRÁFICO 14 - Conclusões – Alunos

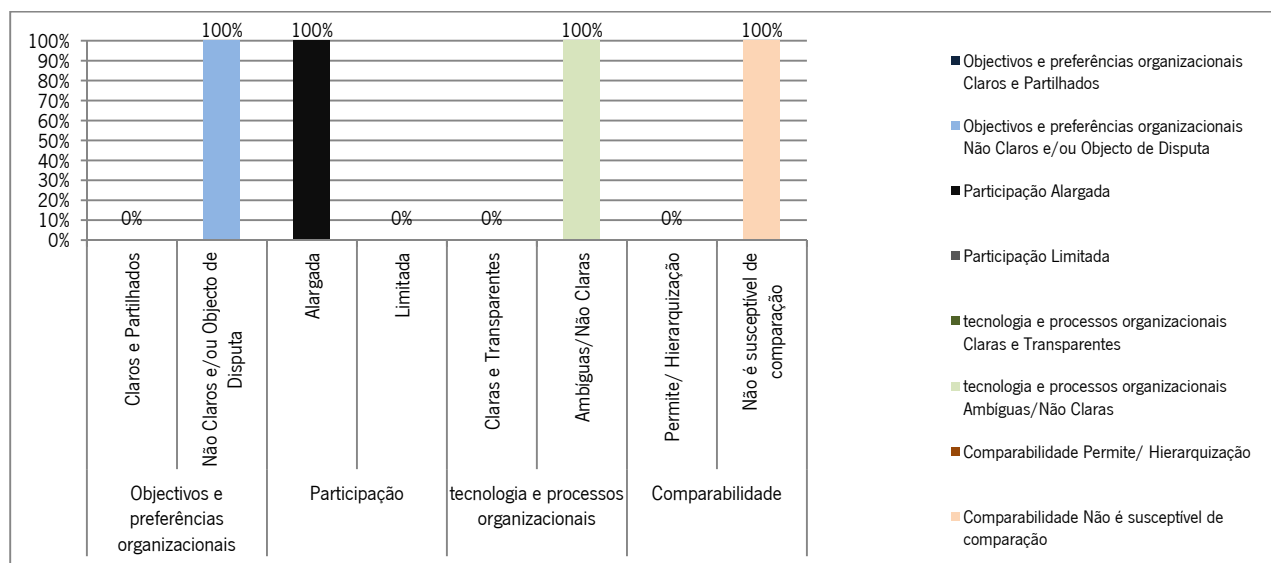


Da auscultação dos alunos, o relatório de avaliação interna apresenta-se com percentagens muito fortes nas subcategorias *Não Claros e/ou Objecto de Disputa*; *Ambíguas ou Não Claras* e *Não é Susceptível de Comparação*, com valores de 100%, 3/3 ocorrências. A *Participação* é a única categoria com valores mais aproximados, mas, mesmo assim, com 67%, 2/3 ocorrências na subcategoria *Alargada*.

Os resultados obtidos demonstram uma tendência para uma organização anárquica da escola e muito em particular da visão dos alunos.

5.3. Conclusões – EE

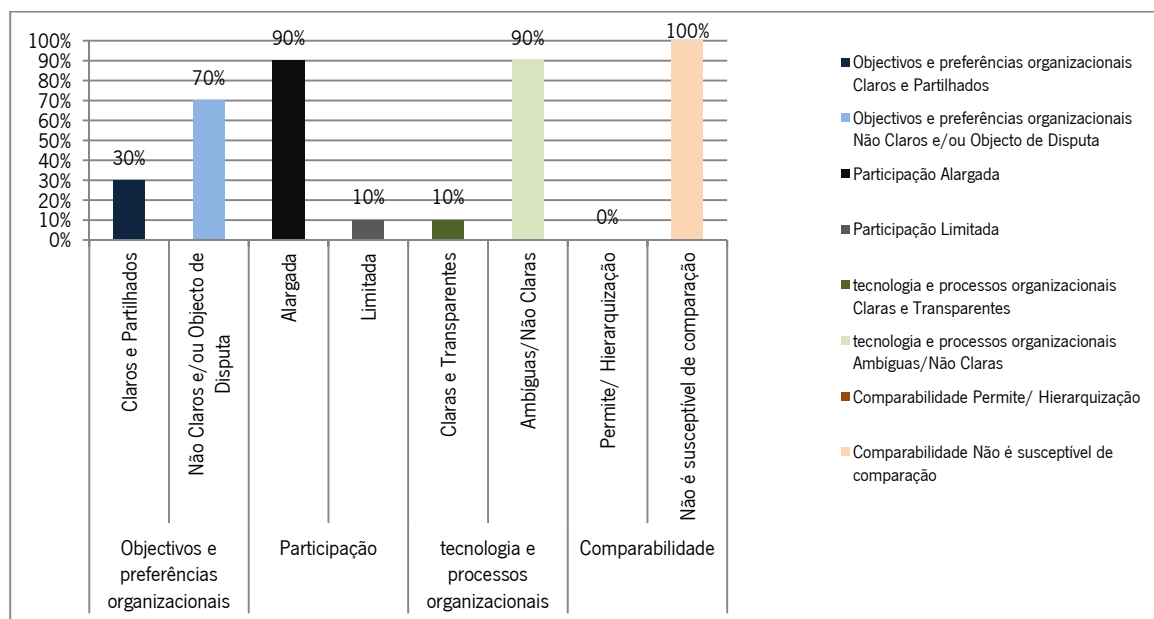
GRÁFICO 15 - Conclusões – EE



A tendência demonstrada na “*Dimensão*” *Conclusões – Alunos*, é ampliada nesta “dimensão” do relatório, Visto que, os resultados obtidos pelo inquérito aos encarregados de educação do agrupamento Desafio mostram valores elevados, com 100%, 3/3 ocorrências nas subcategorias *Não Claros e/ou Objecto de Disputa*; *Participação Alargada*; *Ambíguas ou Não Claras* e *Não é Susceptível de Comparabilidade*. Esta conjugação dos dados apresenta uma congruência com o modelo anárquico.

5.4. Conclusões – Docentes

GRÁFICO 16 - Conclusões – Docentes

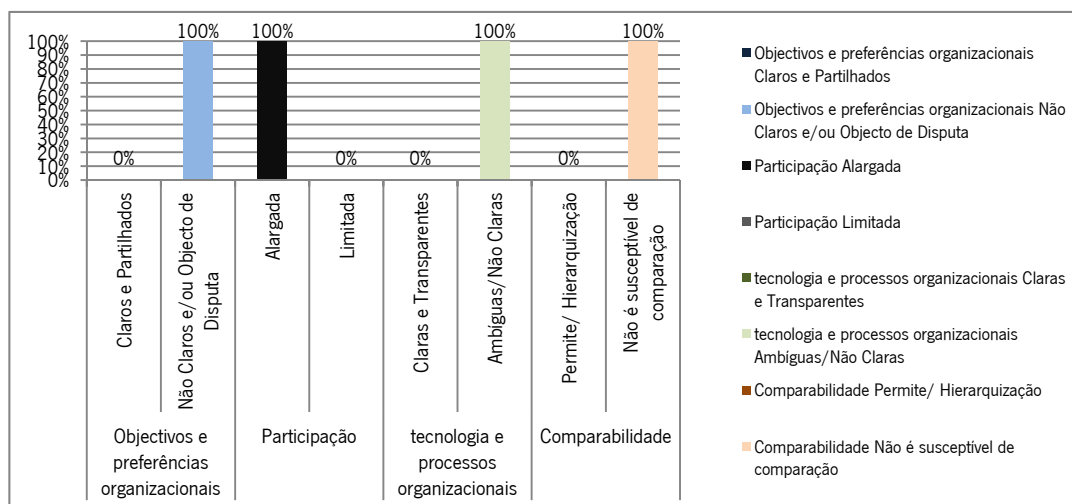


Esta “dimensão” do relatório emerge com resultados também congruentes com uma organização anárquica, porquanto surge com percentagens muito elevadas, na subcategoria *Participação Alargada* com 90%, 9/10 ocorrências; na subcategoria *Ambíguas ou Não Claras* também com 90%, 9/10 ocorrências e na subcategoria *Não é Susceptível de Comparação* de 100%, 10/10 ocorrências.

Quanto à categoria *Objectivos e Preferências Organizacionais*, os resultados são mais distribuídos que as restantes, mas com uma percentagem de 70%, 7/7 ocorrências na subcategoria, Não Claros e/ou Objecto de Disputa. Esta combinação de dados resulta, também nesta “dimensão”, numa organização anárquica.

5.5. Conclusões – Assistentes

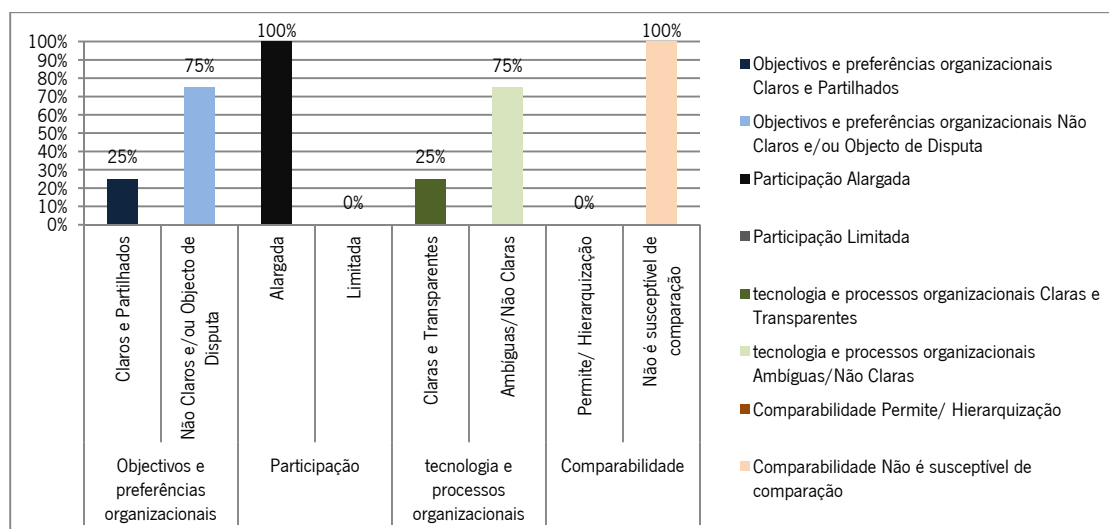
GRÁFICO 17 - Conclusões – Assistentes



Para esta “dimensão” e tendo em conta que é exactamente igual à “dimensão” *Conclusões – EE*, a análise que efectuámos para essa “dimensão” é também válida para esta, ou seja, os resultados indicam uma organização anárquica.

5.6. Conclusões do Relatório de Avaliação Interna

GRÁFICO 18 - Conclusões do relatório de avaliação Interna



No que diz respeito às categorias Participação e Comparabilidade, há uma unanimidade dos resultados 100%, 4/4, nas subcategorias *Alargada* e *Não é Susceptível de Comparação*. Quanto aos Objectivos e Preferências Organizacionais e às *Tecnologias e Processos Organizacionais* detectámos, em valores iguais de 75%, 3/4, uma tendência para as subcategorias *Não Claros e/ou Objecto de Disputa* e *Ambíguas ou Não Claras*, respectivamente. Também no caso da “dimensão”

Conclusões Do Relatório De Avaliação Interna a tendência é para encontrarmos uma organização anárquica.

6. Confronto de relatórios (AEE/AI)

O relatório de AEE apresenta resultados indicadores de uma organização burocrática e pelo contrário o relatório de AI é tendencialmente consonante com uma organização anárquica. Tendo em conta o *continuum* entre uma organização burocrática e uma organização anárquica, os dois relatórios encontram-se nos extremos desse *continuum*, revelando visões distintas de uma mesma organização escolar, como se pode atestar na tabela 4.

Tabela 6 - Confronto de relatórios (AEE/AI)

Comparação							
Relatório AEE				Relatório AI			
Total O.C		Categoria	Subcategoria	O.C		%	
AEE	AI			AEE	AI	AEE	AI
28	26	Objectivos e preferências organizacionais	Claros e Partilhados	26	5	93%	19%
			Não Claros e/ou Objecto de Disputa	1	18	4%	69%
		Participação	Alargada	9	24	32%	92%
			Limitada	18	2	64%	8%
		Tecnologia e processos organizacionais	Claras e Transparentes	22	3	79%	12%
			Ambíguas/Não Claras	6	23	21%	88%
		Comparabilidade	Permite/ Hierarquização	6	1	21%	4%
			Não é susceptível de comparação	21	25	75%	96%

Se há uma proximidade de valores na subcategoria *Não É Susceptível De Comparação*, em todas as outras a imagem que fica é a de visualização no espelho do seu contrário. À subcategoria do relatório da AEE com maior percentagem contrapõem-se a subcategoria com menor percentagem do relatório de AI e vice-versa.

7. Análise Documental

7.1. A Avaliação na Escola - Actas e outros documentos

Para contextualização dos procedimentos adoptados pela escola, nos diversos órgãos, apresentamos, seguidamente, os aspectos mais relevantes encontrados nas actas desses órgãos, para posteriormente, realizarmos uma abordagem mais detalhada às referências sobre avaliação externa ou avaliação interna, deste agrupamento.

A escola realiza, regularmente ao longo dos anos analisados, no início dos 2º e 3º períodos uma análise, reflexão com propostas de melhoria dos resultados académicos obtidos pelos alunos nos períodos imediatamente anteriores.

«Os resultados da avaliação deverão ser alvo de reflexão e discussão em departamento, apontando as razões do insucesso e as estratégias da sua superação. Deverá, também, ser feita uma análise comparativa entre os resultados obtidos no 1.º Período e as metas estabelecidas no âmbito do Projecto Educativo e entre os resultados obtidos no 1.º período do presente ano lectivo e os resultados obtidos no 1.º período do ano lectivo transacto.» Acta de conselho pedagógico de 21/04/2010

É apresentada e analisada uma grelha com as informações mais relevantes das actas de reuniões de avaliação de cada período, onde constam apreciações sobre Abandonos/Exclusão por faltas/Assiduidade/Faltas Injustificadas; Planos de Recuperação/Planos de Acompanhamento/Apoio Pedagógico/Tutorias; Articulação Pedagógica/Áreas Curriculares Não Disciplinares e a direcção concretiza algumas sugestões/ considerações e recomendações sobre o conteúdo das actas. Em todas as actividades desenvolvidas na escola é elaborado um relatório da actividade onde consta uma apreciação qualitativa da mesma.

Todos os meses é apresentado um relatório estatístico da BECRE (Biblioteca Escolar/Centro de Recursos da Escola), e elaborado o ponto de situação relativo ao cumprimento dos conteúdos programáticos em cada turma e no final de cada ano lectivo realiza-se uma Avaliação da Distribuição de Serviço em Conselho Pedagógico ouvidos, previamente, os Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes, focando entre outros os seguintes pontos: Resultados escolares; Ambiente de trabalho criado; Cumprimento dos programas curriculares das diferentes disciplinas; Condições de segurança na escola; Adequação e grau de consecução do POPTE (Plano de Ocupação Plena dos Tempos Escolares).

É distribuída e analisada uma tabela com número de alunos com processos disciplinares instaurados, número de processos e a medida correctiva/sancionatória aplicada, no corrente ano lectivo e uma tabela com número de encaminhamentos para a sala de estudo/biblioteca, de disciplinas e de professores por turma no 3.º período

São distribuídos e analisados tabelas e gráficos relativos aos resultados das provas de Aferição sobre os quais os Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes deverão realizar a análise comparativa com os resultados dos anos lectivos anteriores.

As metas do Projecto Educativo relativas ao triénio dois mil e dez a dois mil e treze deveriam ser discutidas em sede de Departamento Curricular/Conselho de Docentes, tendo em vista a sua aprovação em conselho pedagógico do mês de Julho.

Seguidamente apresentamos uma síntese das referências encontradas nas actas dos departamentos conseguindo uma perspectiva abrangente dos procedimentos desses órgãos.

7.1.1. Departamento A

7.1.1.1. Auto-Avaliação de Escola

São constituídas equipas, consultando os departamentos, para revisão do projecto educativo, regulamento interno e para integrar Equipa da Auto-Avaliação de Escola e do Observatório da Qualidade das Aprendizagens e dos Resultados Escolares da escola. A Equipa de Avaliação Interna vai efectuar os inquéritos com o objectivo de identificar a influência do comportamento dos Encarregados de Educação no rendimento/comportamento do aluno.

7.1.1.2. Avaliação Externa das Escolas

Foi eleito um elemento deste departamento para integrar um painel, relacionado com a IGE e divulgada a agenda da visita da IGE e a composição dos Painéis, no âmbito da avaliação externa do Agrupamento.

Já em Março de 2010 foi dado a conhecer o Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento – IGE, sendo analisados exaustivamente todos os pontos do mesmo. O Departamento A considera que veio de encontro às expectativas dos elementos do Departamento.

Relativamente aos pontos que poderiam ser melhorados, o Departamento considera que os Órgãos de decisão da Escola, deveriam procurar implementar medidas, cujo objectivo vá de encontro às recomendações expressas da Comissão de Avaliação. Todos os elementos se comprometeram a envidar esforços no sentido de melhorar, sobretudo os aspectos considerados menos positivos.

7.1.1.3. Avaliação das estratégias implementadas pelos Directores de Turma³¹.

³¹ Estratégias de implicação dos Encarregados de Educação no processo de estudo do aluno.

Após uma reflexão detalhada sobre as medidas sugeridas ao longo do ano lectivo para melhorarem o sucesso dos alunos, os professores presentes foram unânimes em considerarem que não há medidas/receitas que resultem em sucesso total. No entanto, as medidas implementadas, ajudaram a minimizar os problemas identificados. [...]

7.1.2. Departamento B

7.1.2.1. Avaliação Externa das Escolas

Em Março de 2010, no ponto da ordem de trabalhos relativo às informações do Conselho Pedagógico é referido que o relatório da AEE «foi anteriormente distribuído aos membros do Conselho e aos membros do Conselho Geral. Em Departamento, deverá ser objecto de análise e discussão Curricular, visando a proposta de recomendações a integrar o Plano de Melhoria do Agrupamento.»

Os docentes congratularam-se com as conclusões do Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento e, no referente à apresentação de propostas de melhoria, de acordo com o que lhe foi solicitado pelo Conselho Pedagógico, remetem para os documentos que o Departamento elaborou e que se encontram em anexo à Acta da Reunião, número sete (Janeiro 2010). Os presentes reafirmaram os esforços que todos estão a desenvolver, ao nível das suas práticas lectivas, embora conscientes da sua limitação na capacidade de intervir em muitos aspectos, que conduziriam a um maior sucesso escolar, nomeadamente na cooperação/envolvimento dos Encarregados de Educação.

7.1.2.2. Auto-Avaliação de Escola

Relatório preliminar da Auto-avaliação

A equipa responsável pela análise dos inquéritos da Auto-avaliação informou que, no próximo Conselho Pedagógico, apresentará o referido relatório para divulgação junto da comunidade escolar, facto que não se concretizou.

7.1.3. Departamento C

É apresentado um documento com uma análise da avaliação dos planos de acompanhamento; uma grelha de avaliação do Aulas de Apoio Acrescido nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês e é feita a análise de um quadro de apreciação do apoio tutorial implementado no presente ano lectivo.

Desta síntese das referências encontradas nas actas destacamos que apenas um departamento propõe medidas para o plano de melhoria, não sendo estas relacionadas, directamente,

com o relatório de avaliação externa da escola, mas, antes, com a análise dos resultados do primeiro período.

8. O Regulamento Interno

Sobre a Auto-Avaliação de Escola o documento refere no seu Capítulo XI - Avaliação Agrupamento De Escolas, Artigo 163º que o Director do Agrupamento nomeia os elementos da equipa de auto-avaliação; o Director nomeia um coordenador da equipa referida no ponto anterior, de entre os membros que a compõem; a equipa de auto-avaliação deverá proceder à recolha e tratamento de toda a informação considerada necessária e no final do ano lectivo, a equipa de auto-avaliação deverá dar conhecimento dos resultados obtidos, que sirvam de objecto de análise para uma melhoria do funcionamento do Agrupamento de Escolas e maior sucesso escolar dos alunos.

9. O Documento de apresentação da escola para a AEE

Neste documento sobre a Auto-Avaliação de Escola são mencionados os procedimentos de auto-avaliação Institucional que o agrupamento Desafio desenvolve, envolvendo toda a comunidade educativa, que resultam na elaboração de planos de melhoria. As actividades do plano anual e os resultados académicos obtidos são monitorizados e analisados pelas estruturas pedagógicas intermédias, pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral. No final de cada período, este trabalho permite uma visão dos níveis de sucesso ou de insucesso, de forma a implementar estratégias que conduzam a melhores resultados e em algumas situações à necessidade de intervenção dos serviços de psicologia e orientação e/ou assessorias.

No final do ano, procede-se à análise da avaliação externa, constituída pelos resultados das provas de aferição e dos exames nacionais, da evolução de todos os resultados, do impacto do POPTE e da distribuição de serviço, bem como da elaboração de recomendações de melhoria.

O agrupamento procura que, nas situações de desconformidade em alguma disciplina, esse grupo reflita e sugira formas de ultrapassar o problema.

Para além destas práticas, o agrupamento Desafio, no ano lectivo de 2007/2008 e 2008/2009, promoveu uma auto-avaliação, tendo para o efeito sido constituída uma comissão para a avaliação dos vários serviços do Agrupamento.

Já no ano lectivo 2009/2010, a constituição dessa Comissão passou a integrar um aluno, um representante dos Pais e Encarregados de educação, de forma a torná-la mais democrática e abrangente.

Em paralelo, o Agrupamento pretende implementar o Observatório da qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares, tratando de forma mais sistemática todos os dados estatísticos e colocando-os ao serviço da análise dos problemas e do plano de melhoria.

Numa abordagem sucinta, os procedimentos adoptados pelos diversos órgãos foram apresentados, para que se consiga ter uma visão global dos mesmos.

Seguidamente, olhar-se-á mais pormenorizadamente para as referências às avaliações interna e externa de cada órgão, tentando retirar alguma conclusão sobre o que significa e que mudanças induziram essas avaliações.

Ressalva-se que as considerações aqui apresentadas se baseiam apenas no que está escrito em actas, pelo que apresentamos as evidências encontradas.

10. Actas de Conselho Pedagógico

Da leitura das actas de Conselho Pedagógico do período compreendido entre Janeiro de 2007 e Abril de 2011, num total de 52 actas encontramos referências a avaliação institucional, em 20 delas, sendo que, em todas, a focalização incide nos resultados e/ou estratégias de aprendizagem para melhorar os resultados. O conselho pedagógico reflecte e discute sempre, por referência à avaliação do período lectivo anterior, sobre as razões do insucesso, estratégias de superação, bem como a análise comparativa dos resultados (diacrónica). O conselho debruça-se também sobre a avaliação do POPTE – Plano de Ocupação Plena dos Tempos Escolares; o grau de concretização do plano de actividades; avaliação da acção disciplinar; análise dos planos de recuperação, desenvolvimento e/ou acompanhamento e estatísticas da BECRE – Biblioteca Escolar.

Pelo que se pode concluir que parece não haver uma estratégia muito sistemática e estruturada para realizar uma auto-avaliação e que a principal preocupação está muito concentrada no que é mensurável.

10.1. Avaliação Externa das Escolas

As referências à avaliação externa, foram detectadas nas actas de 16/7/2009 sobre a selecção do agrupamento, pela IGE, para a Avaliação Externa das Escolas no ano lectivo seguinte e em 2/12/2009 é divulgada a agenda de visita da IGE e a composição dos painéis, no âmbito da Avaliação Externa das Escolas e, por último, na acta de 3/3/2010, O relatório da Avaliação Externa das Escolas, cuja cópia foi entregue aos presentes neste conselho e enviado para os departamentos curriculares para análise e para sugestão de propostas para o plano de melhoria.

10.2. Auto-Avaliação de Escola

No que concerne à AI, as referências reportam-se à acta de 22/04/2009 onde se pode ler: «Será ouvido o Conselho Pedagógico para efeitos de designação da equipa de Avaliação Interna do Agrupamento. Nos departamentos devem ser debatidos estes temas e apresentadas ideias e propostas para o próximo Conselho Pedagógico». Em 6/5/2009, a acta reflecte que «Foi constituída a equipa de AI e ouvidos os contributos dos departamentos/conselho de docentes. A equipa é constituída por cinco elementos, professores, de todos os ciclos de ensino.» É eleita a coordenadora. «Para a referida avaliação, vão ser aplicados inquéritos [...]» a toda a comunidade escolar. Em 3/6/2009, «o conselho pedagógico analisou e aprovou [...] inquérito elaborado pela equipa de avaliação responsável pelo mesmo». O conselho pedagógico deliberou sobre a forma como o documento seria distribuído.

A 16/7/2009, são apresentados, em conselho pedagógico para divulgação e análise, nos diferentes órgãos, os gráficos relativos à auto-avaliação do agrupamento. Os departamentos devem fazer a análise dos dados e pronunciar-se no sentido de apontarem sugestões de melhoria.

A 1/10/2009, é constituída uma nova equipa de avaliação interna da escola e a 4/10/2009 essa equipa é divulgada. Isto deveu-se à integração de outros elementos, como os pais e os alunos, na equipa de avaliação interna, procedimento tomado porque se aproximava o momento de avaliação externa.

Já em 2/6/2010, o conselho pedagógico toma conhecimento da avaliação que vai ser levada a cabo «A equipa de avaliação interna, este ano, vai efectuar os inquéritos com o objectivo de identificar a influência do comportamento dos encarregados de educação no rendimento/comportamentos dos alunos». Depois de realizado o inquérito, uma versão preliminar dos resultados da auto-avaliação é apresentada em conselho pedagógico, a 2/7/2010, e é ainda referido que a versão final será apresentada na reunião seguinte deste órgão. Esta é a última referência a este relatório que se pode encontrar nas actas deste órgão até Maio de dois mil e onze, altura em que decorre um novo inquérito.

Não estando directamente ligado com a avaliação interna/externa ou, talvez por influência desta última, é criada uma estrutura “Observatório da Qualidade das Aprendizagens e dos Resultados Escolares” cuja missão é acompanhar a qualidade das aprendizagens e os resultados escolares dos alunos do agrupamento e produzir recomendações de melhoria neste âmbito, na reunião do conselho pedagógico de 1/10/2009. A escolha da equipa será realizada em

departamentos curriculares, conselho de docentes e «[...] será apresentada na próxima reunião deste conselho» realizada a 4/10/2009.

11. Actas de Departamentos Curriculares e Conselho de Docentes

Neste ponto, optámos por nos referirmos ao conselho de docente como departamento curricular, para a não identificação particular das estruturas e protecção das pessoas pertencentes a estas estruturas, bem assim a não identificação das datas das ocorrências detectadas.

Das leituras das actas dos departamentos curriculares identificamos algumas referências às avaliações: externa e interna, nas actas compreendidas entre Março de 2010 e Abril de 2011.

11.1. Avaliação Externa das Escolas

Um departamento curricular, no ponto da acta *Outros Assuntos*, refere que o departamento se congratula com as conclusões do relatório de avaliação externa das escolas e como propostas de melhoria remete para a acta de Janeiro, referindo-se às propostas de melhoria resultantes da análise dos resultados escolares do primeiro período. Alegam, ainda, as limitações na interacção com os encarregados de educação, como um dos constrangimentos para os resultados não serem melhores.

Outro departamento apresenta o relatório de avaliação externa para a audição de propostas, acto para o qual é solicitado mais tempo de reflexão, no entanto refere os pontos fracos desvelados pela equipa de avaliação externa.

11.2. Auto-Avaliação de Escola

Já em 5/7/2010 é referido que o relatório de auto-avaliação será apresentado na reunião seguinte, não se fazendo mais referências às Avaliações Interna ou Externa. As referências que surgem dizem respeito à avaliação trimestral e final em termos de: distribuição de serviço; de resultados escolares; cumprimento dos programas das disciplinas e adequação e grau de consecução do POPTE.

Em suma, podemos afirmar que há uma certa relativização dos actos avaliativos externos e internos, já que se depreende que estes órgãos de gestão intermédios não discutem as avaliações, ou então, essas discussões não aparecem registadas em actas. Quando se trata de justificar resultados menos conseguidos, nomeadamente no que concerne aos resultados escolares dos alunos,

há uma tendência para procurar explicações *fora* da escola: a pouca implicação dos encarregados de educação.

12. Actas de Conselho Geral

12.1. Avaliação Interna

O conselho geral, em reunião realizada no dia dezanove do mês de Novembro, de dois mil e nove, Ponto três – Apreciação dos resultados de auto-avaliação, refere que foi «distribuiu um documento analítico, a partir de um inquérito lançado neste Agrupamento, a toda a comunidade educativa. Uma docente tomou a palavra e transmitiu aos presentes, as informações relativas ao documento em análise, uma vez que, a mesma participou na sua elaboração.»

Após a apresentação dos resultados obtidos são vários os participantes na reunião a tomar a palavra e a tecer algumas considerações sobre esses resultados, mas como também sobre algumas áreas de intervenção da escola e seus “utentes”.

No que concerne à reunião de 22/12/2010, a referência que surge é: «No ponto três foram apreciados os resultados do processo de auto-avaliação».

12.2. Avaliação Externa das Escolas

Na reunião, realizada a 9/3/2010, foi feita uma análise à cópia do relatório da Avaliação Externa do Agrupamento e «a Directora do Agrupamento fez uma apresentação dos resultados da avaliação externa, considerando que globalmente, esta Avaliação foi muito positiva (nos cinco domínios avaliados, obtiveram-se quatro bons e um suficiente)» apesar dos pontos fracos apontados. O representante da Câmara Municipal manifestou a sua discordância quanto à rede de transportes e a representante da Associação de Pais reforçou o constrangimento, apontado pelo relatório, no que concerne à dispersão geográfica que obriga algumas crianças a levantarem-se muito cedo. Outras referências à avaliação prendem-se com a apreciação dos resultados escolares e concretização do plano de actividades.

Em jeito de conclusão e da leitura das evidências encontradas em actas, consideramos que o agrupamento atribui grande centralidade aos resultados escolares e que nos momentos antes e depois da visita da equipa de avaliação externa houve um empenho, relativo, na avaliação interna que se foi dissipando com o tempo. Notamos a falta de discussão e/ou reflexão sobre os resultados das

avaliações interna e externa e, sobretudo, a ausência de medidas específicas para colmatar os pontos fracos identificados. A resposta aos problemas detectados, exceptuando alguns casos pontuais, quase sempre se resume a “declarações de intenções” e ao reconhecimento discursivo da necessidade de implicação de todos no processo de melhoria.

Como excepções, referimos algumas medidas, nomeadamente o facto de, após a avaliação externa, ter sido nomeada a responsável pela Coordenação de Articulação Curricular, passando-se a realizar reuniões regulares dessa estrutura. Não encontramos registo sobre a avaliação da eficácia desta medida. Note-se que esta medida já estava inscrita no Regulamento Interno do Agrupamento desde 2009, isto é, antes da avaliação externa. Assim, somos induzidos a pensar que é no órgão de gestão, Directora do Agrupamento, que o impacto das avaliações é mais sentido e onde se tomam as medidas referidas, sendo este impacto muito ténue nas restantes estruturas intermédias. A altura de preparação da visita da equipa de avaliação externa foi o momento mais crítico, com reuniões consecutivas do conselho pedagógico. À medida que nos afastamos desse “pico” verifica-se um progressivo esbatimento da “onda de choque” gerada por aquele “acontecimento”.

Parte II

2. Perspectivas dos Intervenientes na Avaliação Institucional

A apresentação dos resultados da análise das entrevistas realizadas a nove entrevistados traduz a concepção dos mesmos sobre as seguintes dimensões de análise:

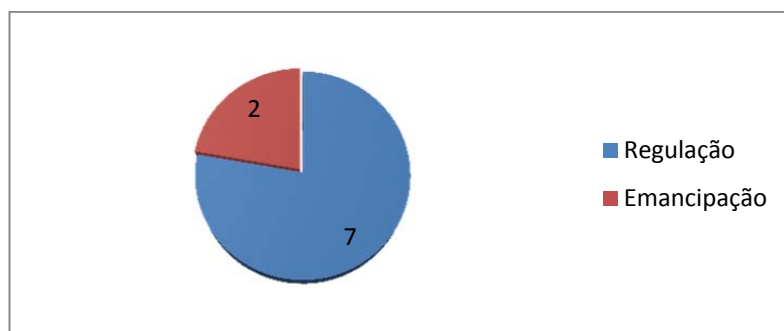
- O porquê de um Estado-Avaliador;
- Que concepção de organização explícita ou implícita;
- Que considerações sobre a autonomia do agrupamento de escolas;
- Como se processa a Avaliação “Interna”;
- Como se processou a Avaliação Externa das Escolas;
- Que relações existem entre as duas modalidades de avaliação;
- E que impacto teve cada modalidade na vida do agrupamento.

1.1. Estado-Avaliador

1.1.1. Razões do Crescente Interesse na Avaliação em Geral e na Avaliação Institucional Escolar em Particular

Nesta primeira dimensão, após a análise de cada entrevista, optamos por elaborar um gráfico que nos permita responder sobre a racionalidade que sobressai do conjunto de entrevistas.

GRÁFICO 19 - Justificação da avaliação institucional



A maioria dos entrevistados percebe o interesse na avaliação tendencialmente como forma de regulação das escolas, de homogeneizar o sistema educativo através da definição de políticas. Destas respostas, cinco entrevistados, são peremptórios na ligação da avaliação com a regulação (prestação de contas):

«eu diria que é pelo enorme volume de investimento que se fez nas escolas e porque é preciso conhecer os resultados desse investimento. E...eu acho que assim é a única coisa que neste momento me ocorre.

É perceber-se e... <Hum> tanto se investe e ...e querer-se conhecer os resultados, porque, aparentemente, os resultados são maus desse investimento. As pessoas parecem que têm consciência de que se investe muito e que o retorno é pequeno.» A3N1

O controlo ou a estatística:

«Eu creio que neste momento a avaliação das escolas tem como intuito apenas os números, porque <Hum> ...nós passamos por uma sociedade em que tudo se avalia, tudo tem que ter...tudo tem que ter uma avaliação e a escola foi integrada nesse aspecto, sem terem em ...em particular atenção o indivíduo, cada pessoa, cada aluno. Não me parece que seja uma ... uma coisa positiva, mas é o que temos.» A2N1

ou mesmo indução de mercado:

«Sabemos que a avaliação tem diversos interesses, que independentemente do paradigma que a sustenta, permite: perceber o estado da arte e percepcionar âmbitos de regulação institucional. Com a modalidade actual, penso tratar-se de um processo que acresce outras valências, nomeadamente, entre outros, justificar os investimentos efectuados, criar dinâmicas de competição entre instituições, internalizar práticas empresariais, estipular contextos de referenciação de boas práticas, permitir uma opção às famílias no estabelecimento a inscrever os seus educandos (na minha óptica, já possível noutros contextos avaliativos, mas secundária quando espacialmente face à rede escolar não exista outra possibilidade), comparar os produtos num contexto (supra)nacional.» A8N1

Outro entrevistado refere a agenda neoliberal, imposta por instâncias supranacionais com justificativo da implementação da avaliação institucional.

«Há uma agenda europeia para a educação que se impõe ou deixa pouca margem de manobra às políticas educativas nacionais. O interesse generalizado pela avaliação tem por pressuposto regular o funcionamento das escolas, tentando impor uma agenda neoliberal na sociedade em geral e uma, bem, particular na educação.» A9N1

Dois entrevistados que consideram a justificativa da avaliação a regulação mas essa referência é feita juntamente com a melhoria, emancipação e contextualização:

«Bem...o que eu penso é que esta avaliação funciona como uns...pode funcionar como uma referência para ...para o país, para ter uma orientação no futuro, que seja semelhante a...ao país todo. A1N1
Tipo...para influenciar ou para...a tomada de decisão nas políticas educativas?
Exactamente, porque isso depois vai influenciar em termos de...de orientação, uma questão de analisar, se há alguma coisa que está bem; poder... A1N2
O que está bem continuar, melhorar, e o que está mal superar isso?
Continuar... Exactamente...Exactamente, mas tendo em consideração cada região, cada problema da sua localidade, não é? A1N3»

« Eu penso que é uma maior necessidade de fazer um conhecimento geral de todas as escolas, do funcionamento das escolas, de saber o que está a funcionar bem e o que está a funcionar mal, para depois se poder intervir de forma a melhorar. Essencialmente é isso. <Hum> De qualquer das formas, eu penso que também existe um maior controlo sobre o funcionamento da escola. Por muito que as pessoas queiram fugir um pouco... do que é ditado, do que é lei acabam por ser controlados, porque estão sempre na mira das avaliações externas que são efectuadas ao longo do ano. A7N1
E: Portanto, visa essencialmente controlar, os normativos...
Controlar os normativos. A7N2

E: E a melhoria, por outro lado?

Exactamente. Tem as duas vertentes: melhoria e controlo. A7N3

<Hum> É isso que já tínhamos falado anteriormente. Eu penso que existe uma vertente de melhoria, mas também existe a vertente de controlo. A7N51

E: De controlo.

E...e, se calhar, existe bastante o...a vertente de controlo. Porque nós preparámos todo um painel para a apresentação, não é? ... Do trabalho que foi realizado, mas logicamente que isso também nos obrigou a uma questão burocrática que nos retirou bastante tempo de... <Hum> pelo menos da nossa cabeça, para trabalharmos com os alunos, para elaborarmos tudo isso. Quer dizer, no fundo, acaba por ser tudo um controlo, tudo uma burocracia e fundamentação de leis. A7N52»

Além das respostas congruentes com as palavras de Dias Sobrinho (2003) sobre regulação e de Costa e Ventura (2005) sobre avaliar para o mercado e/ou para o relatório, outros entrevistados referem a melhoria com o objectivo principal.

Nestas respostas o entrevistado E4 salvaguarda que poderão estar outras agendas em jogo:

«<Hum> Eu penso que seja o melhor possível. Portanto, que seja, no fundo, melhorar, ou antes, avaliar para melhorar e corrigir algumas coisas que estejam menos bem.» A4N1

E: Menos bem, não é?

«Eu espero que seja só para isso. Pode haver aí alguma situação mais camuflada, digamos assim, mas não creio. Acho que o ME quando leva a curso estas avaliações visa essencialmente a melhoria do estado das coisas e do funcionamento do ensino. Portanto, acho que faz todo o sentido.» A4N2

Já o entrevistado A6 menciona a melhoria do sistema de ensino e dos resultados:

«Presumo eu que... <Hum> é para melhorar a actividade em todos os níveis escolares. Quer nas aprendizagens dos alunos, <Hum> ... quer mesmo na progressão, na formação de todas...de todos os intervenientes na acção educativa. No meu entender, o objectivo principal será esse.» A6N1

«A melhoria...portanto, de resultados, a todos os níveis.» A6N2

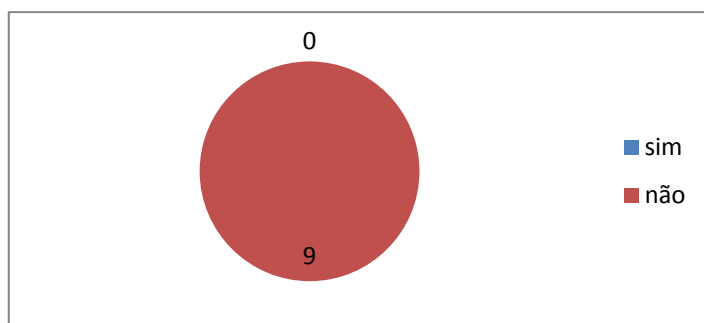
A percepção dominante sobre a racionalidade subjacente à avaliação educacional, e à avaliação de escolas em particular, é a da vigilância normativa, sendo sete os entrevistados que fazem referência ao controlo. Por outro lado, são quatro os entrevistados que mencionam a melhoria como justificação para a existência da Avaliação Institucional.

1.2. Concepção de Organização Explícita ou Implícita

Esta dimensão foi pensada para recolher impressões sobre a escola que nos permitissem estabelecer uma relação entre a opinião dos entrevistados e uma certa visão de escola, retratada nas teorias organizacionais.

1.2.1. Escola como Empresa

GRÁFICO 20 - Escola como Empresa



As respostas obtidas rejeitam a ideia de considerar a escola como empresa, referindo que:

«Nem pensar. A escola não pode ser uma empresa. Aliás, nós temos na escola crianças, acima de tudo crianças, cada uma com uma história familiar e de vida e de ambiente. E nunca poderá ser vista igual como igual a todas as outras. É individual.» A2N2

«Não. <Hum> Nem de longe, nem de perto. Quer dizer...Acho que...a escola quando muito, a escola é um prolongamento... Quando muito, não – é um prolongamento da família. Portanto, e... Uma empresa visa ter resultados, digamos assim, da produção, <Hum> numa...numa... no ensino isto não é quantificado. Porque cada criança ou cada jovem é um jovem; portanto, cada um tem de merecer atenção específica do professor em causa. Não podemos estar, por exemplo, numa avaliação do professor a medir da mesma forma um aluno com determinada deficiência ou com determinado problema de aprendizagem com outro aluno que aprende muito bem e capta logo à primeira. Há coisas que não são quantificadas e o professor tem que ter essa sensibilidade, também, para dentro da sala de aulas saber definir, não é?» A4N3

E: E no caso da avaliação das escolas também deve ter em conta esse contexto?

«Exactamente, Exactamente. Sim, sim, sim. É lógico... Mesmo o contexto da sociedade que rodeia essa escola, portanto <Hum>. Também é muito importante. Não podemos, por exemplo, comparar uma escola de “rural” com uma escola de “cidade” que tenha um contexto socioeconómico completamente diferente. Portanto, acho que... <Hum>» A4N4

«Discordo totalmente, a Escola não é uma empresa. A realidade de actuação é extremamente complexa, com sinergias muito próprias, frequentemente, não lineares e o público-alvo não é um produto que reflecta à partida a pressão de um mercado.» A7N2

«Obviamente que não, a escola tem especificidades que não é possível encontrar numa outra organização.» A9N2

Embora exponham a sua discordância alguns entrevistados admitem similitudes em algumas dimensões da escola.

«<Hum> Assim de uma forma geral, não. Não penso que seja uma empresa. Pode ter algumas coisas em comum, mas... não vejo isso com bons olhos. A empresa pensa em rentabilizar, em

números...estamos a falar de crianças, de...que o processo é demorado e o resultado não pode ser hoje, nem amanhã; mas sim em 10 anos ou qualquer coisa do género.» A1N4

«Eu acho que há partes em que tem de ser igual. Há partes que tem de ser uma empresa. A gestão de dinheiros, por exemplo, tem de ser semelhante: tem de ser bem gerido, bem pensado os investimentos, o risco, <Hum> as coisas... os dinheiros da escola e os investimentos que a escola faz. Os dinheiros da escola, quer dizer, não é os dinheiros da escola, que a escola em termos de dinheiros próprios tem pouca coisa, mas as verbas que são atribuídas à escola têm de ser bem geridas, com rigor. Nesse sentido é, tem de ser como uma empresa. Agora, depois há um outro campo em que eu acho ser mais difícil de se assemelhar à... a uma empresa, não é? Porque nós tratamos de aluno e de seres humanos... <Hum> que isto não é possível, não é? Enquanto tu podes pôr uma operária ou um conjunto de operários e dizer “ A produção tem de ser esta”, numa escola não se pode fazer assim, não é? Mas há uma parte que tem de ser. Mas estou convencida há outra parte que escapa completamente à lógica de empresa. Embora tenha de ser olhada como algo que te tenha de dar rendimento; agora não é rendimento em termos económicos, que acaba por ter reflexos em termos económicos, se saírem dali pessoas bem preparadas, que irão contribuir para a economia do país, no futuro, não é? Acho eu.» A3N3

Outros entrevistados realçam para além da discordância a tentativa de expandir às várias dimensões da escola esta percepção da escola como empresa.

«Olhe, em parte até concordo. Da forma que isto está, actualmente, estão mesmo a fazer com que isto seja uma empresa. Por acaso, concordo. Acho que eles estão a tentar que isto... .. <Hum> A5N7

E: Eles estão a tentar, mas acha que uma escola deve ser considerada como uma empresa?

Não, não. Ah, isso não concordo. Mas eu acho que está bem encaminhado para aí. Mas acho que uma escola nunca pode ser comparada com uma empresa. De maneira nenhuma. A5N8

E: Em termos de política, as coisas estão a caminhar para aí, mas a sua opinião não é essa?

Ai... De maneira nenhuma. Nem... de maneira nenhuma.» A5N9

«Concordo. Completamente. Concordo, porque a empresa... <Hum> a escola acaba por funcionar como uma empresa, porque existe sempre uma hierarquia – existe o Director Escolar, ou antes, existe, neste momento, o Conselho Geral, o Director Escolar, existem os Subdirectores, os Conselheiros, no fundo, que acabam por ser... <Hum> os assessores; existem os professores e só depois os alunos e também os pais, quase que em paralelo com os professores. Por isso é que se pode falar que realmente funciona como uma empresa. A7N4

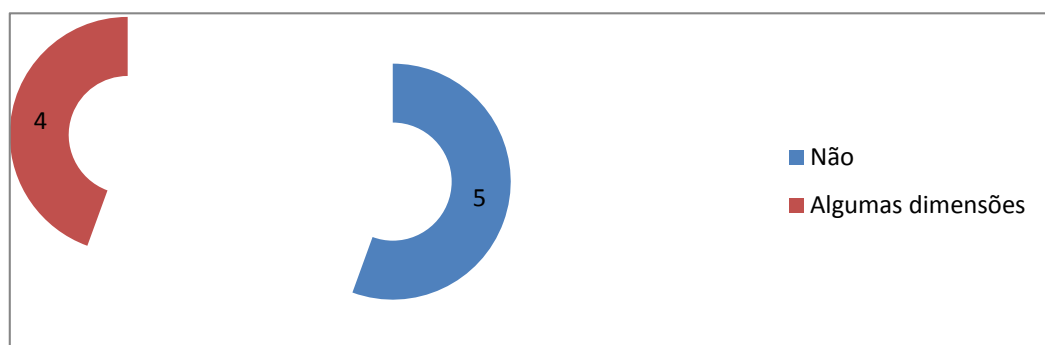
E: Em termos de estrutura, não é?

Em termos de estrutura. E não só, porque hoje em dia também se já está a visar, não só a vertente educativa da escola, mas também uma vertente econom... economicista da parte da escola. Não no ganho da escola, mas na poupança dos meios económicos que temos.» A7N5

1.2.2. Avaliação de Empresa na Escola

Sobre a aplicação de uma avaliação de empresa nas escolas, a opinião dos entrevistados divide-se, cinco entrevistados opõem-se e quatro entrevistados são favoráveis em determinadas dimensões da escola, todavia, referem que não é possível a sua aplicação à globalidade da escola.

GRÁFICO 21 - Avaliação de Empresa na Escola



Os entrevistados que se opõem a uma avaliação na escola igual à avaliação de uma empresa referem:

«Não. <Hum> Numa empresa trabalham pessoas com objectivos definidos, com uma personalidade formada... com <Hum> ...Com uma vida, à partida, preparada para um determinado trabalho; as crianças estão a formar-se e como tal nunca podem ser integradas nessa forma de pensamento. A2N3

E: Mas a escola em si tem objectivos também?

Tem objectivos de formar, de formar, não deformar. Formar, não deformar. E portanto, nós também temos de deixar alguma...alguma criatividade...alguma capacidade de autonomia ... à...à criança, ao aluno. E depois também tem uma família...<Hum>... por detrás, que é em todo diferente de todas as outras. Portanto nunca poderia ser...nunca poderá, na minha perspectiva, ser desta forma. A2N4

E: A questão é que o projecto educativo tem objectivos definidos, para a escola, enquanto organização e não enquanto indivíduos?:

Está bem. Mas... Está definida enquanto organização com metas, mas nem todas as crianças chegam a essas metas. E depois têm que ir fazendo alíneas. Nós não, a escola não pode ser cega. Tem que criando, tem que ir criando estradas mais pequeninas para quem não consegue chegar a auto-estrada, não é?..» A2N7

«<Hum> Eu, apesar de concordar que realmente a escola acaba por ser uma empresa, não concordo muito com esse... <Hum> com essa opinião, porque...nós não nos podemos esquecer que a escola...nós não trabalhamos com números, não trabalhamos com objectos, mas trabalhamos com alunos que são pessoas. E... Um grupo de alunos... são diversos alunos, mas cada um é uma personalidade diferente, é um indivíduo individualizado, mesmo. Por isso, não podemos ser avaliados como é avaliada uma empresa, porque nós não temos só... não temos, minimamente, tão pouco, o interesse e...económico. Não visamos lucros, mas visamos, sim, a parte educativa do...dos diversos alunos com que nós trabalhamos.» A7N6

«Um modelo de avaliação baseado numa lógica empresarial nunca servirá para avaliar uma escola. Penso que ao nível do meu agrupamento existe um consenso alargado relativamente àquilo que acabei de afirmar.» A9N3

Os entrevistados que admitem uma avaliação de empresa em certas dimensões da escola mencionam:

«Ah, de uma empresa. Eu não estou muito dentro dos modelos de avaliação das empresas; mas sei...mas estou, de alguma forma, dentro do modelo de avaliação da escola. Agora, se for em termos comparativos, não consigo dizer. Se é possível fazer...Penso que não será possível, tem de haver adaptações, porque a realidade é outra, não é? A3N4

Agora, se disser que deve haver pontos em comum... Por exemplo, eu acho fundamental, numa escola, avaliar-se a assiduidade do trabalho. E numa empresa também se avalia a assiduidade. Portanto, deve haver pontos em que é possível. A3N5

E: E há? A lógica da avaliação de uma empresa serve mais sempre, mais para a produtividade. Produção. A produtividade. E a produtividade numa escola também se mede pela...pela assiduidade. Portanto, há pontos de certeza...deve...deve ter pontos em comum. A3N6

E: Quer dizer...com adaptações poderá servir.

Com adaptações. Tem de haver um modelo de gestão <Hum> que sirva e que sirva para melhorar o rendimento daquela organização/escola. Eu acho que é um campo que pode ser sempre...sempre, sempre melhorado como uma empresa.» A3N7

«<Hum> ... Depende dos parâmetros que a empresa estiver a avaliar, não é? <Hum> Agora, eu acho que uma empresa visa essencialmente...Visa a qualidade do produto, não é? ou do serviço ...<Hum> e visa a produção. Portanto, acho que, no final do dia, tem de haver uma certa produção que justifique o investimento e o... e...toda a despesa que a empresa tem. Numa escola não podemos ir para o mesmo, para o mesmo âmbito – porque não há uma produção...não há... <Hum> Voltamos à mesma situação anterior. Não faz sentido estarmos a quantificar quando as pessoas que temos à frente... <Hum> são pessoas com desafios completamente diferentes...e formas de captar completamente diferentes. Enquanto numa empresa sabemos que a matéria-prima é aquela e...e com a nossa acção tem determinada transformação. Na escola, sabemos que...que um aluno é de determinada forma, mas o aluno do lado é completamente diferente... Portanto, não faz grande sentido.» A4N5

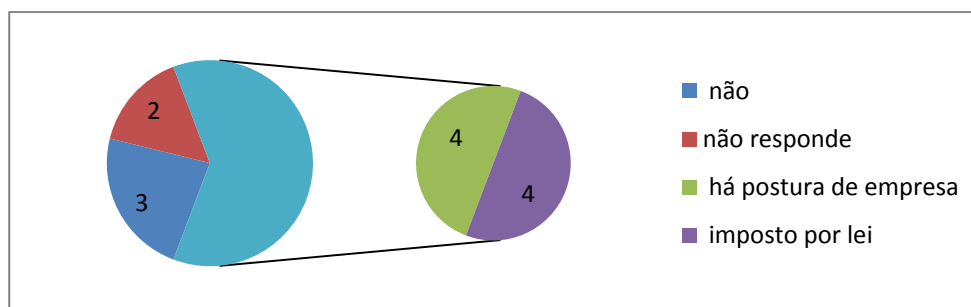
«Não considero que um modelo de avaliação empresarial possa na íntegra ajustar-se à avaliação educacional, já que os produtos, tendo em conta a diversidade de públicos que nele actuam, não permitem leituras lineares/mensuráveis e os resultados vão muito além do somatório dos contributos de variáveis/das diferentes partes. Inclusive, a acção da Escola é fruto de acções múltiplas a montante e a jusante desta, num contexto social em frequente alteração, pelo que, a avaliação é conseguida através dos inputs realizados na organização, mas onde a consecução em muito depende do que é processado fora da Escola. Contudo, existem espaços onde os estudos sistemáticos têm enquadramento (por exemplo resultados, assiduidade, metas do PEA, n.º de estratégias implementadas, n.º de alunos, rácio aluno/professor, rácio aluno/funcionário, ...) e de onde se podem tirar conclusões mais precisas, que permitam à Escola optar num melhor sentido a dar à sua actuação.

Registe-se no entanto, que o tempo de implementação e de reacção são mais lentos do que se espera empresarialmente, pois a mudança é lenta e carece de uma avaliação regulada que privilegie a qualidade, normalmente “inimiga” da quantidade vs. Massificação do ensino. »A7N3

Na generalidade os entrevistados são contra, admitindo que será possível em determinadas dimensões da escola, enquanto um entrevistado alerta para a morosidade dos resultados nessas dimensões avaliáveis.

1.2.3. Postura do Director/subdirectores Gestores Intermédios

GRÁFICO 22 - Postura do Director/subdirectores Gestores Intermédios



Na categoria - Postura do Director/subdirectores Gestores Intermédios - dois entrevistados não responderam e outros três rejeitam que o director/ subdirectores e gestores intermédios apresentem uma postura congruente com a concepção de empresa.

«Não. Também acho que a Direcção...o Director e Subdirector, é disso que estamos a falar?» A5N13

«Não...Acho que não. »A5N14

«Relativamente à nossa escola, eu não sinto isso. <Hum> Creio que há...têm tido de cuidado de olhar, portanto, em serem justos na... <Hum> na, na sua avaliação, portanto, na avaliação. Creio eu.» A6N6

«<Hum> Eu julgo que não. <Hum> Acho que a escola da forma que está estruturada, portanto, com directores – directores acho que, nas <Hum> tarefas que lhe estão, portanto... tarefas de direcção, digamos assim...acho que faz todo o sentido. Agora, no sentido de ... tipo encarregados – e quando falo em encarregados, falo o chefe de linha de produção, não é? <Hum> ser atribuído a um director de escola ou subdirector, acho que não faz sentido nenhum, não é? Pelas razões que falei anteriormente. Agora, em relação ao funcio...ao funcionalismo da escola...criar as condições para que os professor que estão a leccionar e para que os alunos quando vão para a sala de aulas tenham as melhores condições, aí, isso aí, acho que sim. Que deve haver um staff de apoio e uma direcção de escola de apoio por trás, para criar as melhores condições para a escola e para os alunos e para os professores, como é lógico. A4N6

E: <Hum> Aqui o caso é que há escolas em que há directores que assumem que a escola que tem determinados objectivos e que tem de ter determinada produção, não é?

Pois, porque isso possivelmente também lhes é imposto pelo ME, por alguém superior...Agora, o que está aqui em causa é a minha opinião, não é? A4N7:

E a minha opinião é que isso não devia...não devia ser assim. A4N8

E: Acho, então, que esta direcção, desta escola em particular, não tem essa visão...?

<Hum> Eu acho que não tem essa visão. <Hum> Por aquilo que...por aquilo que eu tenho partilhado com os directores, eu acho que não. Até porque...há uma coisa que eu gosto sempre de destacar: na escola de Desafio, já há muitos anos, antes de eu ser Encarregado de Educação – eu não frequentei aquela escola, <Hum> quando era miúdo, mas <Hum> desde muito novo fui...fui visitando, porque...visitando e por algumas funções que desempenhei antes tinha que ir lá e também era muito amigo com o falecido presidente do conselho executivo. Portanto, <Hum> ia lá amiúde. E uma coisa que eu vi sempre naquela escola foi a ...a...aquele espírito...há ali um espírito de...parece família, entre todos ou, pelo menos se não é toda a gente, não é? ... Porque há gente nova a entrar todos os anos, mas em termos de funcionários, em termos do núcleo duro da escola...acho que ali um ...um clima tipo familiar, o que é bom também. A4N9:

E: É bom...

E até para os miúdos. Para os miúdos e para os pais, porque sabendo que estão bem entregues, os pais também estão sossegados. Portanto, acho que.... »A4N10

Contudo, a maioria dos respondentes (4) não só não rejeitam a existência de uma postura de “encarregado” como também apresentam razões para tal postura, nomeadamente como imposto pelos normativos.

«Por aquilo...pelas escolas onde tenho passado, não. Neste...nestes últimos anos, de acordo com o governo que estava presente, acho que estavam a querer implementar isso, mas ...penso que está completamente errado.» A1N7

«Não, se...Acho que não. Se o director estiver acho que...se o director não estiver aberto ou nesse sentido, os gestores também vão seguir-lhe o caminho.» A1N8

«Eu gostava de pensar que não, mas infelizmente o gestor e as pessoas que estão à frente das escolas, neste momento, estão tão atolados em legislação e em leis que, no fundo, têm que seguir uma linha de pensamento implantada na sociedade e nas escolas. Portanto, não me parece que eles tenham assim tanta autonomia para... »A2N9

E: Mas... mas é o caso desta escola?

«Esta escola está numa realidade diferente, mas... <Hum>, a pensar um bocadinho nas crianças, vive-se um bocadinho a ideia geral daquilo que está legislado e segue-se, sem dúvida, aquilo que está legislado.» A2N10

«Agora, há de certeza alguns esforços, fruto, não penso que sejam por posições pessoais, fruto daquilo que vem de cima, que nos obriga um bocado a pensar a pensar estas questões, não é? A3N9

E: E dos gestores intermédios, coordenadores de departamento e tudo, sente que há uma postura neste sentido?

«Sinto que há uma postura nesse sentido, em algumas pessoas, mas pontualmente. Eu penso que isto... é um terreno ainda que as pessoas são... »A3N10

«Eu penso que, neste momento, está a reflectir um pouco. Porque eu acho que o Director está a ficar...ou estão a ficar os Directores, um pouco... numa posição de ... <Hum> obediência, de transmissão das leis que v... que são emanadas do Ministério de Educação e esquecem-se, se calhar, por vezes, que <Hum> ... trabalhamos numa escola e que trabalham com colegas, deles. Eu penso que em termos de Subdirectores, eu penso que são esses que lidam mais directamente connosco e ... <Hum> que nos transmitem ou que nos ouvem, as nossas queixas e que tentam resolver mais de acordo com o nosso trabalho e não de acordo com o Ministério da Educação. A7N7

São mais emanadas dos Ministérios, do que propriamente do que um trabalho <Hum> de eles mesmos. Eles são... Pronto, eles acabam por ser obrigados a fazer isso mesmo - a guiarem-se pelas leis. Por muito que queiram, eles não têm tanto em atenção o trabalho que é, realmente...que um professor desenvolve.»A7N8

Esta dimensão - Concepção de Organização Explícita ou Implícita- permite-nos inferir que os entrevistados são opositores de uma visão da escola como empresa; opõem-se, também, a uma aplicação de uma avaliação de empresa na escola e resulta, ainda da análise, que há alguns comportamentos das chefias de topo ou intermédias congruentes com uma postura de chefia de uma empresa, em que o papel do director é sinalizado por Bolmam e Deal (1997) como um *Analista*, *Arquitecto*, ou ineficazmente, como *Pequeno Tirano*, uma característica das organizações racionais nas quais o “funcionário” deve obedecer e executar a tarefa destinada sem pensar em soluções, uma vez que para essa tarefa se encontram os “chefes”.

Autonomia

Esta dimensão pretende aferir a importância dada pelo entrevistados à autonomia, que margens de autonomia para concretização do Projecto Educativo tem a escola, qual a posição numa escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo) atribuída pelos entrevistados à autonomia da escola e, por último, se os meios, recursos humanos, materiais, físicos disponíveis são suficientes ou se, por outro lado, esses meios, recursos são reduzidos, limitando, assim, a autonomia da escola.

1.3. Importância da Autonomia

Todos os entrevistados consideram a autonomia indispensável para o desenvolvimento e funcionamento da escola.

«A autonomia... A autonomia é sempre, de facto indispensável. Se nós numa avaliação chegamos a uma conclusão, mas depois em termos de lei, em termos de legislação a escola não tem autonomia para ... <Hum> para melhorar e para traçar linhas diferentes daquelas que estão definidas de forma a melhorar... não resultou.» A2N11

«A autonomia é importante, contudo, a avaliação de uma escola não pode ser isolada do contexto regional/nacional. Contudo, a autonomia que permita à escola escolher os percursos que melhor interessem o seu público-alvo, dando resposta às necessidades específicas, sem dúvida poderá permitir que a avaliação encontre na autonomia uma resposta para valorizar um *modus operandi* que favoreça um cenário de melhoria consistente. O enquadramento do PEA está cada vez mais internalizado na dinâmica escolar, pelo que, a articulação entre este instrumento, o Projecto Curricular do Agrupamento e os documentos que sustentam as dinâmicas internas são cada vez mais uma realidade efectiva. Acresce o facto dos processos avaliativos inerentes à confirmação de práticas vs. concretização de objectivos/metadireccionam mecanismos de regulação que permitem ao Agrupamento optar por dinâmicas mais proficuas, ao mesmo tempo que possibilitam uma evolução/reorientação dos objectivos estratégicos/operacionais, bem como dos indicadores e das estratégias que permitam mediar/concretizar as metas, visando uma melhoria nos diversos níveis da organização. Assim, a autonomia poderá favorecer uma acção mais em consonância com as necessidades do Agrupamento, onde o PEA objectivo/concreto e real permita resolver os problemas efectivos, sem uma preocupação acrescida de dar resposta ao padrão delineado pela tutela, normalmente, de leitura igualizante e onde o número esconde realidades ou a dinâmica interna, para “não ficar mal na fotografia”, tende a igualizar.» A7N4

Dois dos entrevistados apesar de considerarem indispensável a autonomia referem que essa deve ser delimitada.

«<Hum> A autonomia das escolas? <Hum> Sou a favor. <Hum> Mas... é preciso estabelecer ...<Hum> um campo de acção próprio, para essa própria, para exercer essa própria autonomia. <Hum> Agora, é muito difícil estabelecer esses limites. Essa dificuldade que...que tem que ser descoberta. É claro que sou a favor da autonomia.» A6N7

Das entrevistas realizadas, foi-nos dado a entender que a questão da autonomia das escolas é importante para todos os inquiridos, não adoptando todos a mesma concepção, já que alguns mencionam uma delimitação da autonomia.

1.3.1. Margens de Autonomia

Sobre as margens de autonomia para a concretização do projecto educativo apenas oito dos inquiridos responderam e cinco referem que a escola não dispõe de margens de autonomia suficientes para a concretização do PE.

«Eu penso que a quantidade de leis e a quantidade de despachos e a quantidade de normas e a quantidade de esclarecimentos, aquela panóplia de...de documentos legais que o Ministério da Educação está sempre a mandar cá para forma e, de alguma forma, a delimitar a acção de...de.... A3N15

E: A concretização do PE?

Ah, com certeza, com certeza que sim. Porque são tantos os diplomas, tantas coisas...que à força de tanta coisa isto emperra. Porque...Há que simplificar o processo, não é? Toda essa gama imensa de papéis e de diplomas e de... Eu acho que há-de emperrar por algum motivo. Se é...se... não sei, não tenho assim uma opinião muito formada. A3N16

É provável. É provável que tudo isso...É assim, quando houver a tal...a tal falada autonomia que até permita uma acção mais imediata e rápida e... <Hum> e sem ter de estar à espera de autorização para isto, para aquilo e para aqueloutro. Provavelmente. Mas não sei se é por isso, neste momento. Não digo que seja por falta de acç...por falta de autonomia.» A3N58

«É assim... <Hum> Eu acho que não podemos estar atribuir... <Hum> chapa 5, como eu costumo dizer, a todas as escolas, porque cada escola tem uma realidade, não é? E mediante essa realidade cada escola poderia e deveria ter, digamos, um poder de decisão maior do que o que tem actualmente. Por exemplo e comparando: a escola de Desafio está num ambiente socioeconómico bastante empobrecido em relação que tem as freguesias do norte do conselho. E dando o exemplo da escola de Desafio. Por exemplo, em Desafio é possível ou deve ser mais apoiado o aluno, porque que vem de longe, porque os pais possivelmente não têm as mesmas possibilidades, porque tem que fazer mais transporte... mais horas de transporte...do que um miúdo, por exemplo, um aluno em cidade Y, que sai de casa e está na escola ou vice-versa, com outros poderes. Com poderes, por exemplo, para... poderes económicos para o pai poder pô-lo em explicações, poder facultar outro tipo de conhecimentos, que os miúdos lá de cima não têm. Portanto, se a escola tiver alguma autonomia pode fazer isso...pode compensar essa lacuna familiar. Se não tiver <Hum> têm que se reger todas as escolas pelo mesmo...» A4N12

«<Hum> Com este manancial de... de normativos que saem...tem-se tornado muito difícil essa autonomia. Portanto, concretizar esse objectivo. Tenta-se... Aqui, na nossa escola – creio que em todas as escolas – é acatar as normas, o que...que o Ministério, que a Tutela tem vindo a emitir nos últimos tempos.» A6N8

«No caso da minha escola penso que não dispõe das margens de autonomia suficientes para concretizar o seu projecto educativo.» A9N4

Por outro lado, três dos inquiridos encaram de forma diferente as margens de autonomia para concretização do PE.

«O projecto educativo foi pensado a partir da população que nós temos. E portanto, já foi escrito em função dessa população. Agora...há...há determinados aspectos que não podem ser alterados. Nós vivemos numa...nós vivemos numa área muito rural. É verdade que as crianças...há determinadas coisas a que elas não têm acesso. Se nós formos a ver em termos de cultura e etc., não têm acesso. Por exemplo, o facto de terem criado o centro educativo é bom, mas é muito negativo. Em termos de população, em termos de raízes. Portanto, nem tudo é positivo na... para a escola, para o que foi criado.» A2N12

«Acho que...que sim. A nossa escola <Hum> ... para o Projecto Educativo acho que tem...que tem.» A5N17

«Considero. Apesar de já ter achado mais, neste momento, ainda considero que têm autonomia suficiente. Já tive muito mais. Não sei, porquê, não sei se é por causa das leis terem sido lançadas, se é o controlo que é obrigatório mesmo, mas já senti muito mais autonomia. De qualquer das formas, considero-me uma privilegiada, no meio dos outros colegas todos, das outras escolas. <Hum> Sinto-me com bastante autonomia relativamente aos outros colegas. A7N9

E: E a escola em si como organização tem essa autonomia para concretizar o Projecto Educativo ou não?
 É mais a nível individual?
 Eu penso que tem autonomia. A7N10
 E: Tem?
 Em termos gerais, eu acho que temos autonomia. A7N11
 E: Portanto...
 Eu acho que há sempre aquele controlo devido às leis que são emanadas do Ministério, não é? Mas pronto, dentro desses parâmetros que nos são permitidos, dentro das margens que nos são permitidas, eu acho que sim, que temos autonomia. Também não podemos funcionar sem leis, por isso... »A7N12

As respostas obtidas sobre as margens de autonomia para a concretização do PE indiciam que o agrupamento Desafio não possui margens de autonomia que lhe permita concretizar em pleno o seu PE. Esta conclusão torna-se ainda mais plausível se analisarmos as margens de autonomia para a concretização do PE juntamente com a escala de autonomia que vai 1 (mínimo) a 10 (máximo) e com os meios disponíveis em termos de recursos humanos, físicos e financeiros

1.3.2. Escala de Autonomia

Das oito respostas obtidas, a maioria indica uma escala de autonomia igual ou inferior a cinco. Enquanto três inquiridos atribuem 7 ou 8 na escala às margens de autonomia.

«Eu sei que eles em termos de...portanto, a escola em termos de obras...de...agora, já podem fazer algumas coisas que até agora não podiam. Recrutar pessoal não podem. <Hum> Em termos de <Hum> ... de algumas coisas que podiam melhorar ali, acho que sim – estou a falar tanto da escola como agrupamento em si. <Hum> Agora <Hum> Não sei...como eu digo, não tenho uma opinião muito precisa. Mas acho que andaré nos 7-8, numa escola de 0-10. Numa escala...7-8, acho que...» A4N13

1.3.3. Recursos

Aqui pretendemos conhecer se os recursos humanos, físicos, materiais e financeiros são, no sentir dos entrevistados, os suficientes para a melhoria do serviço educativo.

Assim, das respostas obtidas, sobre os meios à disposição da escola para a melhoria do serviço educativo, dois inquiridos revelam que há meios suficientes em termos de recursos humanos, físicos e materiais, porém, revelam que há poucos recursos financeiros

«Nós acho que temos. Digamos a equipa toda, essas pessoas todas que estão à volta do ensino; acho que temos pessoas capazes, recursos financeiros – podem não ser os melhores, mas temos. »A1N11

«Eu acho que sim, que a escola tem...não, não precisamos de muito mais. Nós...temos, aparentemente, tudo: temos salas bem equipadas, temos umas instalações muito razoáveis. <Hum> O que é que nós precisamos? Acho que precisamos todos de... de trabalhar com mais...não sei... <Hum> ... com mais... fé. De acreditarmos que somos capazes de fazer melhor. Eu acho que sim.» A3N115

Um dos entrevistados refere que há recursos físicos mas que os recursos humanos e financeiros são poucos.

Não sei...sinceramente, não sei. Porque acho que nós perdemos...gastamos tanta energia e tanto...tanto dinheiro em coisas que calhar...não fazem ...não fazem a diferença. <Hum> É óbvio que são necessários mais recursos humanos. <Hum> A nível...aliás, essencialmente recursos humanos, porque os recursos físicos, neste momento, a escola está devidamente apetrechada. Está. <Hum> ... A2N77

E: E financeiros?

E financeiros...neste momento não há dinheiro para nada. Portanto...Com certeza que fará falta. A2N78

Os restantes entrevistados são peremptórios a afirmar que não há meios suficientes.

«<Hum> Eu acho que não. Eu acho que não, porque... <Hum> a cada passo as Juntas de Freguesia são chamadas para ajudar na escola. A Associação de Pais é chamada a ajudar no apoio aqui ou ali. As empresas... <Hum> A escola tem várias, várias empresas amigas que são amigas da escola e são quase sempre as mesmas que ajudam, mas, de vez em quando, têm que se alargar...e recorde-me, por exemplo, do cartão... <Hum> daquele cartão de escola... A4N69

E: Dos alunos. Dos alunos, não. De toda a gente.

De toda a gente, exactamente. Para...uma excelente medida para acabar com...com dinheiros, com...com...pronto, com uma série de incómodos, possivelmente com alguns desvios. Não se isso... se isso acontecia. Mas de qualquer forma, uma excelente medida, mas que a escola não tinha dinheiro para comprar os cartões. Teve de recorrer a ajuda de empresas e não sei o quê e da Associação de Pais, para poder <Hum> suportar os custos. A4N70

E: Suportar os custos...

Portanto... <Hum> Claro que nós nunca estamos bem com o dinheiro que temos, não é? A4N71

E: Claro.

Queremos sempre mais. Mas acho que há coisas que deviam ser apoiadas, mais, não é? Haviam de ter mais... da mesma forma...Isto é a mesma situação que um aluno, por exemplo, no Agrupamento de Escolas de Desafio, há alunos também com dificuldades noutros agrupamentos, não é? A4N72

Mas... <Hum> Olhando ao nosso contexto, <Hum> aqui no nosso concelho, os alunos de Desafio, à partida, dá-me a impressão que são mais carenciados do que outros alunos de outras escolas. Portanto, deviam ter outro tipo de apoios. Isso também não se verifica.» A4N73

«Ui, há falta de...de muitas coisas. E agora muito mais. Até agora, muito mais, que notava-se que não havia os tais recursos... A5N107

E: Financeiros e humanos...

Os tais recursos financeiros, acho que não há. E, às vezes, mesmo humanos também fazem falta...Ui... Faz falta...» A5N108

«É sempre pouco, não é? ... Mas estamos numa altura de crise. Temos de entender que temos de trabalhar com o pouco que temos. <Hum> E...com o pouco que temos, fazer o melhor que podemos. A6N85

E: Mas considera que são suficientes, que...? Não é o querer ter sempre mais. É...Perante as dificuldades que são apontadas...

Não... Claro que não são suficientes. Nomeadamente, por exemplo, no... <Hum> na questão... do apoio de... <Hum> portanto, em termos de psicologia e orientação, nos gabinetes...Muitas vezes, espera-se muito tempo para...para fazer as diversas avaliações... <Hum> apesar de... se mostrar muito solícita a ...a psicóloga. Quem diz isso, diz noutros aspectos. Claro que poderia... Poderia... <Hum> Se houvesse mais recursos ... <Hum> seriam sempre bem-vindos, não é? A6N86

«De melhoria, mas...não plano de papel, mas sim de objectivos concretos mesmo para realização no terreno. Porque eu acho que é isso que falta em parte. Porque faz-se uma avaliação, sabemos quais os aspectos negativos, quais são os aspectos positivos, mas depois não nos dão os instrumentos para trabalhar. Que eu acho que é isso que, se calhar, que falta, em termos de avaliação. A7N86

E: Mas isso será, então, a falta de autonomia?

Eu não sei se é só falta de autonomia... A7N87

E: Ou será um bocado de inércia da própria organização?

Eu não sei se é falta de autonomia, se é inércia. O que eu acho mais, sinceramente, eu acho que é falta de recursos, se calhar... A7N88

E: De recursos...?

Mesmo em termos de recursos económicos, nós estamos, neste momento, a começar a sentir. A7N89

E: A Autonomia também está aí inserida, não é?

Exactamente, também está, não é? A7N90

<Hum> Honestamente, até agora, eu não me posso queixar. A partir deste momento, pelos vistos, já vou poder queixar-me. É como dizia há um bocado, tentá...conseguimos desenvolver algumas actividades extra escola, fora da escola. Houve participação de...do órgão de gestão, em termos financeiros, também... <Hum> E, neste momento, se calhar, nós não vamos poder contar tanto com essa...com essa vertente desenvolver projectos, como desenvolvemos até agora.» A7N91

«Os instrumentos documentais delineados criteriosamente numa realidade prática e objectiva, quando articulados são suficientes. Porém, a qualidade e o alcance da sua consecução dependem muito das condições que lhe são facultadas. No processo educativo os recursos financeiros, físicos e humanos nunca são suficientes. Um exemplo claro é o número de alunos por turma e o número de funcionários por aluno. Preocupa-me quando se diz “temos de fazer mais e melhor com menos recursos.” »A8N17

«Não, o problema central está na falta de recursos humanos e na falta de autonomia para rentabilizar os existentes. Não tem sentido que a todas as escolas sejam disponibilizados praticamente os mesmos recursos, quando as escolas se encontram inseridas meios sócio-económicos distintos. Às escolas inseridas em meios mais desfavorecidos deveriam ser facultados mais recursos para apoio à aprendizagem dos alunos. »A9N6

Depois de analisadas todas as considerações dos entrevistados sobre a autonomia, concluímos que no agrupamento Desafio, tendo em conta que há divergências quanto ao assunto, que, e por maioria de opinião, a autonomia é considerada insuficiente ou apenas decretada (Barroso, 1996).

1.4. O Processo de Avaliação “Interna”

Na dimensão Avaliação “Interna”, procuramos apreender como ela se processa em termos de iniciativa; de modelo aplicado; qual a relevância de um amigo crítico; quais as dimensões avaliadas e que conhecimentos têm os entrevistados das mesmas; que participação existe no processo e na equipa; como são escolhidos os elementos da equipa; onde reside o poder de decisão sobre o que avaliar e como; a quem se destina a informação e a quem/como é distribuído o relatório; como se processa a divulgação e discussão da avaliação interna, como se processa o envolvimento dos pais na discussão e conhecer o papel dos órgãos de gestão.

Para maior inteligibilidade das questões que serão abordadas, apresentamos um quadro-síntese das categorias.

Quadro 8 - quadro-síntese das categorias de análise da Avaliação Interna/Auto-Avaliação

Dimensão	Categoria	
Avaliação Interna/Auto-Avaliação	Iniciativa da AI	Antes ou devido à AEE
	Modelo de Avaliação	Próprio/pré-existente
	Apoio externo	Amigo Crítico
	Conhecimento	Dimensões
	Participação	Processo
		Equipa
	Processo	Escolha dos elementos
		Poder de decisão
	Papel dos Órgãos de gestão	Controlo ou apoio
	Destinatários	Intenção
		Distribuição de relatório
	Divulgação	Órgãos
		Estratégia para os pais
	Discussão	

Da leitura das entrevistas, reconhecemos o alheamento dos entrevistados quando não envolvidos directamente no grupo de trabalho ou nos órgãos directamente relacionados com a avaliação interna. No entanto, alguns desses entrevistados envolvidos nos órgãos não conhecem o processo, pelo que nos parece um processo “restrito” a determinadas pessoas e sem discussão, apenas se apresenta a avaliação, “Está feita!” À medida de uma Avaliação para o Relatório (Costa & Ventura, 2005).

1.4.1. Iniciativa

Os inquiridos revelam que a Avaliação Interna se processou pela primeira vez à dois ou três anos, em Junho. Depois de conferida em outros documentos, concluímos que a primeira avaliação interna se processou à cerca de três anos (2009). Esta data é anterior (mais ou menos um mês) à comunicação por parte da IGE, de que a Avaliação externa das escolas se processaria no ano lectivo 2009/2010. De realçar que quatro entrevistados ou não respondem ou referem que não se lembram.

Pese embora não se poder afirmar com toda a segurança que a AI se levou a cabo por influência de factores externos, mais concretamente devido à aproximação da AEE, somos levados ressaltar que poderá ter existido uma certa influência, decorrente do conhecimento do processo de AEE, o qual obriga a uma “auto-avaliação” anterior à AEE.

Por tudo isto somos levados a reconhecer que a iniciativa é interna, com algum grau de pressões externas, tratando-se, portanto, de uma Avaliação Interna - A Avaliação Interna decorre da pressão colocada na organização, para responder a certas demandas das instâncias hierárquicas exteriores.

1.4.2. Modelo de Avaliação Implementado Próprio/Pré-existente

Dos nove entrevistados apenas sete respondem a esta questão, sendo que das respostas obtidas se denota algum distanciamento, tendo a maior parte dos inquiridos sugerido, sem poder afirmar, que a avaliação interna utiliza o inquérito por questionário e é inspirada em modelos pré-existentes contextualizados, adaptados à realidade do agrupamento. Da leitura do relatório de avaliação interna não resultou nenhuma referência a alguma teoria ou modelo de avaliação e constatou-se, ou não é referido, que a escola esteja integrada em nenhum projecto da auto-avaliação

Estes factos indiciam que quando se fala de modelos pré-existentes contextualizados, se poderá estar a referir modelos implementados noutras escolas e adaptados ao agrupamento, não havendo um suporte teórico mas, antes, replicação de avaliações de outras realidades.

1.4.3. Apoio Externo

Talvez pelo que foi apurado na subcategoria anterior, esta subcategoria surge com unanimidade na importância, na necessidade de um amigo crítico para apoiar, orientar teoricamente e sugerir caminhos.

1.4.4. Dimensões Avaliadas

Esta categoria aparece com muita ambiguidade, não havendo certezas de que dimensões se avaliam. Três dos entrevistados referem a globalidade da escola, outros três a dimensão Gestão, um inquirido a relação alunos/pais/órgãos de gestão e um inquirido refere que a avaliação interna aborda as mesmas dimensões da AEE, o que nos parece algo contraditório com o que menciona um membro da equipa de avaliação interna.

Sustentado em «inquéritos, sim. Inicialmente fizemos a toda a população – a funcionários, a professores, a alunos e encarregados de educação. <Hum> ...no ano passado fizemos... <Hum> ...não fizemos a todos os encarregados de educação. Este ano estamos a fazer apenas a professores e <Hum> professores. Todos os professores, educadores, professores de 1º ciclo, 2º e 3º ciclo. A2N16

E: Portanto, o primeiro inquérito visava sobretudo a satisfação em relação à escola, não era?

«A satisfação em relação à escola, e em relação às expectativas, e em relação a tudo o que dizia respeito...muito focada no aluno. Este ano está muito focada nas...nos órgãos de gestão intermédia: direcção, conselho pedagógico, <Hum> conselhos de turma e de ...e conselhos de docentes. Está...Neste momento está muito ligada...por essa razão é que não, é que não...» A2N17:

Este ano foi escolhido os órgãos de gestão intermédia, porque foram, foi o aspecto menos positivo na...abordado na avaliação externa. Portanto, foi aquele aspecto que tivemos, vá lá, menos pontuação. A2N20

Incide sobre todos os domínios da AE, embora não os foque todos em simultâneo numa mesma AI, e se dê prioridade às dimensões onde se registam os pontos fracos. A9N9

A afirmação por nós feita decorre do facto de nestas entrevistas ser referida uma avaliação interna, ao funcionamento dos órgãos de gestão intermédia, cujo relatório não é por nós tido em conta, pois ainda não foi discutido, ou seja, apresentado em conselho pedagógico, como vimos na análise às actas do Conselho Pedagógico, embora haja uma referência a esse relatório em reunião de conselho geral, pelo que optámos por utilizar apenas documentos aprovados pelas instâncias devidas e, apenas, depois de apresentados a todos os órgãos.

1.4.5. Participação

Com esta categoria de análise pretendemos conhecer quem são as audiências auscultadas – participação no processo – e que audiências estão envolvidas na equipa de avaliação interna.

Dois dos entrevistados revelam desconhecimento.

«Não, não. E...o que eu me referi era à <Hum> externa. A interna não... não tenho conhecimento. Não. »A4N21

1.4.5.1. Participação no Processo

Os restantes entrevistados mencionam toda a comunidade, todas as audiências, apesar de aparecerem algumas hesitações.

«Foi toda a população. Este ano só professores. No ano passado eu creio que foram os encarregados de educação...não... Não tenho muito presente neste momento. Creio que foram os encarregados de educação, os professores e não sei se os alunos. Eu acho que os alunos não foram, mas não tenho a certeza. Não me recordo. Só indo consultar.» A2N21

«É toda a gente que está envolvida: desde encarregados de educação, professores, alunos, funcionários...» A1N20

Quem é que participa, no processo todo? Portanto, quem responde a isso tudo? Toda a escola. Portanto, eu acho que aquilo foi mandado para todos os professores...Foi...Todos os professores. Depois, participaram...isto foi por fases. No ano passado, participaram os pais. No ano passado, parece que se quis ver <Hum> ... a participação dos pais na escola. É...é conforme o inquérito. Este ano participaram os professores, até porque era para se pronunciarem sobre os órgãos de gestão. A3N30

Este último testemunho representa muito do que encontramos ao longo desta investigação, desconhecimento de todo o processo de avaliação interna, revelando apenas conhecimento dos momentos do inquérito, o que vem confirmar o que referimos antes sobre o mesmo. Do que nos foi possível apurar, a avaliação interna foi dada a conhecer, através do inquérito por questionário, distribuído a toda a comunidade. Ainda sobre as palavras deste testemunho depreende-se que não houve apenas dois momentos de avaliação, mas sim três, facto que não conseguimos apurar.

1.4.5.2. Equipa de Avaliação Interna

Quanto aos elementos que constituem a equipa de avaliação interna as opiniões dividem-se: quatro entrevistados mencionam representantes de toda a comunidade, de todas as audiências.

«Os participantes na equipa de avaliação... temos um elemento de cada ciclo: temos pré-escolar, temos primeiro ciclo, temos segundo e terceiro ciclo, um encarregado de educação e um funcionário. Portanto...» A2N22

E: E os alunos não estão incluídos?

«Os alunos através de um membro da Associação de Estudantes.» A2N23

«Professores... <Hum> Têm... <Hum> Professores, funcionários, representante dos funcionários. <Hum> Agora, não sei se os alunos, através da Associação de estudantes ... Não tenho presente se participaram.» A6N27

E: E os pais?

«Sim, pais também. Sim, a Associação de pais.» A6N26

«É uma equipa que a... <Hum> que é decidida em...em Conselho Pedagógico.» A7N22

E: Mas têm todos estes elementos... ou é mais...?
«É mais centralizado nos professores que...professores.» A7N23
E: Professores. Mas também tem outros elementos?
«Tem outros elementos.» A7N24

«Participam docentes do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos, assistentes técnicos e operacionais, a associação de pais e encarregados de educação e os alunos. Esta decisão foi tomada em Conselho Pedagógico.» A9N10

Pelo contrário, três dos entrevistados referem que a equipa de avaliação interna é constituída apenas por professores.

«A equipa, que eu tenha conhecimento, são docentes.» A1N21

«Quem é que participa? São professores. Deixa-me pensar...<Hum> ...São professores. São professores... São professores... que eu saiba, são só professores. » A3N32

«Na equipa de auto de aut ... aquela equipa? São professores...» A5N35

E: Sim.

«Acho que são só os professores. Acho que só estão os professores.» A5N36

Os documentos consultados (Actas) sugerem que a equipa de avaliação interna é constituída por todas as audiências, todavia gostaríamos de ressaltar que o relatório de avaliação interna, analisado por nós, o mesmo documento que foi enviado aquando da AEE, está assinado apenas por docentes. Este facto é referenciado no relatório da AEE e é, ainda, mencionado que a partir do ano lectivo de 2009/2010 a equipa de avaliação interna deveria passar a ser constituída por todos as audiências.

1.4.6. Escolha dos Elementos

Também nesta subcategoria as inconsistências são imensas com apenas seis respostas, das quais duas aventam a hipótese de a escolha se ter processado por voluntariado ou por escolha da direcção. Já para quatro dos entrevistados, a escolha processou-se nos órgãos do agrupamento, nomeadamente no conselho pedagógico (3) e nos departamentos (1).

Como se pôde observar anteriormente em actas, é referido que a escolha se processa por audição dos departamentos e é em conselho pedagógico que se decidem os elementos a constituir a equipa com base nas propostas dos departamentos.

1.4.7. Poder de Decisão

Sobre esta categoria os inquiridos referem uma trabalho colaborativo entre a equipa de avaliação interna e a direcção (3),

«E nessa equipa parece-me que está ligado “o senhor A” como assessor.» A3N37

«Eu acho que eles têm. Claro que depois... <Hum> estão sempre... decerto a Direcção a orientar. Mas eu acho que foi essa equipa que...que...» A5N41

«Eu creio que é essa equipa que foi constituída. Claro que eles são mandatados pela...pelo Conselho Pedagógico e há, com certeza, alguns aspectos que... <Hum> que a própria Direcção, o Conselho Pedagógico quer, portanto, aferir. Ver que... <Hum> Ver.» A6N28

uma decisão tomada em conselho pedagógico (3)

»Do que avaliar ou até mesmo dos pontos constantes do ...dos inquéritos. Tivemos alguma participação e fizemos algumas sugestões. No nosso departamento fizemos. Portanto, não é assim uma coisa dura e seca que aparece ali do céu. Procurou-se auscultar as pessoas.» A3N40

Quem decide? Este ano foi... <Hum> No fundo, foi a avaliação externa. Foi baseado na avaliação externa. O primeiro, nós, como auto-didactas que éramos, nós pensámos, tentámos avaliar o todo da escola. E, portanto, se calhar pecámos por isso. Chegámos a algumas conclusões, mas, <Hum> no fundo, pareceu-nos ser ...na altura pareceu-nos ser o mais correcto, para depois irmos delineando aspectos mais... A2N25

E: Mas é dentro grupo de avaliação que fazem essa escolha?

Sempre dentro no grupo de avaliação. Nós quando elaboramos os inquéritos, eles vão sempre a conselho pedagógica e a departamentos – para discussão, para melhoria, para...aliás, antes da elaboração de todos os inquéritos foi pedido aos departamentos sugestões para o que gostariam ver avaliado ou achassem pertinente avaliar. Pronto. Sempre foi assim. Depois...Só depois dessa abordagem é que a equipa, pegando nas sugestões que vêm, faz a avaliação... faz o documento, no fundo faz o documento de avaliação. Este ano, <Hum> era nossa intenção, desde o início e também foi uma sugestão da direcção, era nossa intenção desde o início, também, que fossem avaliados os aspectos menos positivos que surgiram da avaliação externa. Foi a departamentos e conselho de docentes e pré-escolar. Eles entenderam por bem que assim fosse e nós mantivemos. A2N26

«Estas decisões são tomadas pela equipa de auto-avaliação, tendo por base os contributos dos diversos órgãos da escola, a decisão final é tomada em Conselho Pedagógico, na sequência da proposta desta equipa.» A9N11

E: Depreende-se que a equipa não tem autonomia para decidir o que avaliar, propõe uma avaliação que pode ser aceite ou não, e que também o método de avaliação tem que passar pela aprovação do Conselho Pedagógico?

«Sim a equipa tem autonomia, o que não tem é independência total; o método utilizado garante a participação e a responsabilização de toda a comunidade educativa. A9N12

ou que a equipa tem autonomia para decidir (1).

«É essa comissão que faz parte de... <Hum>» A7N26

E: A equipa de auto-avaliação?

«De auto-avaliação, juntamente com opiniões que vão surgindo de...dos restantes colegas.» A7N27

Três dos inquiridos referem não ter conhecimento sobre esta subcategoria.

Embora não se possa traçar um quadro sustentado de conclusões nesta subcategoria, parece-nos haver uma forte implicação da direcção no processo e que a equipa não tem autonomia

para realizar a avaliação, como refere A9 «a equipa tem autonomia, o que não tem é independência total». A questão que se poderá colocar é: “Se a equipa é constituída por todas as audiências, tem um elemento assessor da direcção, porque não «[...]tem [...]independência total» para avaliar o que julga ser mais pertinente?

No decorrer da investigação, foi-nos dado a conhecer que o segundo relatório sobre a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos foi alvo de uma reformulação, por sugestão da direcção, atendendo às divergências sobre os resultados obtidos.

1.4.8. Papel dos Órgãos de Gestão

Quando questionámos os entrevistados directamente, tendo em consideração o que inferimos nas subcategorias anteriores, sobre o papel dos órgãos de gestão neste processo de avaliação interna, as respostas obtidas revelam o desconhecimento por parte de três entrevistados.

«Não faço ideia...» A1N41

«Não lhe sei responder, neste momento.» A1N34

Por seu turno cinco entrevistados mencionam um papel colaborativo por parte dos órgãos de gestão.

«Em primeiro lugar de incentivo. O órgão de gestão tem que ter vontade que a equipa chega a conclusões e faça sugestões. Portanto, tem uma vontade muito grande de melhoria. E depois, acompanha sempre o processo. E portanto... A equipa vai-lhe sempre dando contas, em que pé estamos, quais são as conclusões a que temos chegado; em termos de ... De questionário, depois de ouvir os departamentos há sempre uma conversa com a direcção no sentido de ver se será correcto ir por aquele caminho ou por.... Portanto, nesse aspecto, está sempre muito...há um diálogo constante com a direcção.» A2N35
«A direcção não se mete. Mesmo que tenhamos linhas de <hum> de pensamento e distintas, eles não impõem.» A2N36

«Eu penso, pelo menos, que...que... // // Portanto, que apoia essa avaliação e cria todos os mecanismos que permitem concretizá-la. Acabei de dizer, há um bocado, que, se calhar, estão tão absorvidos com tanta coisa que, se calhar, têm o assunto entregue, ela faz-se, não é? Está a decorrer e, pronto, é mais uma coisa que se faz e, depois, se ficará para tempos...quando houver mais tempo, percebe? Penso que sim.» A3N59

Tem «tido um papel activo, colaborativo, empenhado, apoiando as medidas propostas e motivando os actores na perseguição das metas e objectivos estabelecidos. Não poderia acontecer de outra forma.» A9N17

Da questão directa colocada aos entrevistados sobre o papel do órgão de gestão não resultou nenhuma alteração às conclusões retiradas das subcategorias anteriores: *Escolha dos Elementos e Poder de Decisão*.

1.4.9. Destinatários

Aqui pretendíamos conhecer os destinatários da avaliação interna e cinco dos entrevistados mencionam os alunos, três todas as audiências e um a gestão.

Ao confrontar estes testemunhos com os restantes documentos somos induzidos a concluir que o principal destinatário é a direcção, o que poderá resultar pois é a direcção que tem o poder de tomar decisões quanto a medidas de melhoria, tais como a alteração de horários decorrente da insegurança dos alunos do primeiro ciclo, descontentamento detectado na avaliação interna.

1.4.10. Divulgação e estratégias para os pais

Para complementar referimos que a incerteza dos entrevistados sob a forma como o relatório de avaliação interna é divulgado é notória, apenas um entrevistado refere que há a possibilidade de este ser divulgado através da internet, mas a maioria dos inquiridos menciona o conselho pedagógico como forma de divulgação.

E quanto à uma estratégia específica para divulgação aos pais, os entrevistados mencionam que é feita através dos directores de turma (1), através do conselho pedagógico (1) ou via endereço de correio electrónico (1).

Os restantes entrevistados (4) referem a inexistência de uma estratégia para divulgação junto dos pais, dos relatórios de avaliação interna.

«Os Encarregados de Educação, através dos seus representantes (Associação de Pais e Encarregados de Educação) no Conselho Geral e Conselho Pedagógico integram os espaços de discussão nos órgãos de gestão de topo, onde naturalmente, têm espaço de intervenção, colaborando nas reflexões/decisões a implementar.» A7N9

«São divulgados via conselho pedagógico e conselho geral.

Os pais estão presentes na equipa de auto-avaliação e nos órgãos referidos, por esta razão são membros activos na discussão dos resultados. Os contributos apresentados pelos pais e alunos junto dos Directores de Turma, dos professores do 1.º ciclo e educadores, normalmente, também são integrados nesta discussão.» A9N18

Podemos constatar que não existe uma estratégia específica de divulgação dos relatórios de avaliação interna junto da totalidade dos pais, nem por parte do agrupamento através, por exemplo através de reuniões específicas, nem por parte da própria Associação de Pais e Encarregados de Educação. De salientar que este tipo de reuniões específicas não são feitas nem com pais nem com nenhuma das audiências.

1.4.11. Discussão das Conclusões

Quando questionados sobre esta subcategoria os inquiridos referem o conselho pedagógico (8), cumulativamente o conselho geral (2) e a internet (1).

Da análise das actas destes órgãos não nos foi possível vislumbrar qualquer discussão dos resultados, esta divergência entre o mencionado pelos entrevistados e outros documentos poderá indiciar que a discussão não está presente nas prioridades desses órgãos ou, somente, que as actas não revelam tudo o que se discute nas reuniões.

1.5. Conclusões sobre a Avaliação Interna do Agrupamento Desafio

A AI teve início há três anos (2009), altura em que estava já em vigor o decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril (ME, 2008), que como seu objecto menciona «O presente decreto -lei aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário» e que tornava como condição para a celebração de contractos de autonomia a AEE, que por sua vez, requer uma AI.

Assim, um mês antes de o conselho pedagógico ter conhecimento de que a AEE iria ter lugar no ano lectivo seguinte processou-se a AI no agrupamento Desafio. Esta avaliação poderá ser feita por “mimetismo adaptado”, ou seja, ser replicado um modelo de avaliação implementado noutra escola e adaptado ao agrupamento Desafio. Os entrevistados consideram essencial um apoio externo para levar a cabo uma auto-avaliação.

Quando as questões abrangem os processos da AI é notório bastante desconhecimento por parte dos entrevistados, o que indicia alguma desvalorização, desinteresse ou algum “secretismo” do processo por ser do conhecimento de um pequeno grupo da comunidade e de apresentações no conselho pedagógico e conselho geral, não existindo uma estratégia de divulgação/discussão às diversas audiências, embora, em termos de participação no processo e na equipa de AI, a abrangência seja da globalidade das audiências.

Quanto à escolha dos elementos e ao poder de decisão instala-se alguma confusão não tendo estes uma visão clara do papel do órgão de gestão. Parece-nos ser um papel de “orientador” do processo na escolha, nas decisões e na elaboração de relatórios.

1.6. Avaliação Externa das Escolas do Agrupamento Desafio

Na dimensão Avaliação Externa das Escolas quisemos conhecer como se processou a adesão; qual a atitude implícita ou explícita das participantes nos painéis de entrevista da AEE; qual o efeito da AEE; se a AEE provocou consequências psicológicas nos professores e restante comunidade; como foram escolhidos os elementos dos painéis de entrevista da AEE; conhecer o papel dos órgãos de gestão; como se processa a divulgação e discussão da AEE, como se processa o envolvimento dos pais na discussão e qual a reacção da comunidade perante o relatório de AEE.

Para maior inteligibilidade das questões que serão abordadas apresentamos um quadro-síntese das categorias.

Quadro 9 - quadro-síntese das categorias da Avaliação Externa

Avaliação Externa	Adesão	Pedido pelo Agrupamento – 1ª Fase
		Convite/ comunicação
	Postura para com a AEE	“Ficar bem na fotografia”
	Efeito	Burocratização
	Consequências Psicológicas	Professores
		Comunidade
	Escolha dos painéis	Processo
	Papel dos Órgãos de gestão	Organizador/ orientador
	Reacção	Classificação
		Pontos fortes e fracos
		Falta de contraditório
	Divulgação	Órgãos
		Discussão

1.6.1. Adesão

1.6.1.1. Pedido pelo Agrupamento – 1ª Fase

Sobre esta questão, dois inquiridos referem que o agrupamento se candidatou na primeira fase mas não o referem com total segurança, um entrevistado não respondeu e os restantes seis entrevistados mencionam que a adesão à AEE do agrupamento se processou sem candidatura na primeira fase.

1.6.1.2. Convite/ comunicação

Ainda nesta dimensão quisemos saber se a adesão à AEE se processou por convite, aceite pelo agrupamento, ou se apenas houve uma comunicação a mencionar que o agrupamento iria ser avaliado.

Dos respondentes (3) sobressai a unanimidade ao mencionar que a adesão foi imposta através da comunicação da intenção de realizar a avaliação, embora com muitas dúvidas sobre o tema.

A5N60: Olhe, em relação à Direcção, eu não sei... <Hum> Mas eu acho que como passou a ser obrigatório, provavelmente, foi imposto. Mas eu... <Hum> Não sei.

A3N68: Hum> Não sei. Não sei como foi, sei que ficámos a saber que vinha a avaliação. os inspectores

A9N19: A escola foi seleccionada pela IGE.

No entanto, um dos entrevistados refere que poderá ter existido receptividade por parte do agrupamento.

A1N46: Se houve alguma receptividade da própria escola?

A1N47: Eu penso que dentro do normal... <Hum> Funcionou normalmente.

Nesta dimensão de análise torna-se evidente que os entrevistados, das respostas obtidas, concluímos que foi uma adesão por imposição.

1.6.2. Postura para com a AEE

O que se pretende aferir com esta questão relaciona-se com a postura das pessoas nos painéis da AEE, se na defensiva “ficar bem na fotografia” ou se, por outro lado, encararam a AEE como uma oportunidade de aprendizagem organizacional.

O que obtivemos como resposta indica que a postura foi defensiva (6), tentando “ficar bem na fotografia”, e, ao mesmo tempo, tentando desculpabilizar o agrupamento por qualquer coisa que tenha sido notado pela equipa avaliativa, sendo esta postura é encarada como natural.

A1N48: Sim, eu penso que sim. Sempre...Há sempre essa tendência de defender aquilo que é nosso. <Hum> É mesmo isso.

A2N44: <Hum> A nível individual...as pessoas tentavam, sem fugir à verdade, não ficar mal na tal fotografia, mas sem subterfúgios e sem....

Não. Ah...Há sempre a hipótese como quando recebemos visitas, não é? Não queremos mostrar, não queremos mostrar a casa toda desarrumada. Quer dizer... Eu acho que se tentou impressionar da melhor forma, no aspecto... acho que quase natural; o tentar impressionar bem e não mostrar...também, é como eu te digo, quando a gente recebe visitas não lhe vai mostrar a arrecadação desarrumada. Mostra-se-lhe

uma sala arrumada. Acho que houve alguma preocupação em... <Hum> em melhorar o espaço, isso notei. Mais ao nível do espaço e... // // uns alindamentos, pronto. A3N69

Eu...eu creio que se verifica em todas, não é? <Hum> Mas neste especificamente, aqui? Claro que os pontos fortes foram... <Hum> tentámos transmitir os pontos fortes, mas sem ocultar as dificuldades e as lacunas que, provavelmente, aqui existem. Eu recorro do painel que participei de ... de referirmos exactamente isto. Nomeadamente... <Hum> o bom ambiente que se vive na escola e, ao mesmo tempo, foram apontadas algumas características que têm que ver com a localização da escola e a origem dos nossos alunos. As dificuldades que...que não foram escamoteadas, portanto, foram bem explícitas. Agora, no relatório final também foi...também...foi...que depois foi publicado e que demos conta até no jornal da escola, creio eu. <Hum> ... Foram os pontos fortes e os pontos <Hum> menos bons foram...foram divulgados também. Acho que ...e aquilo que deveríamos melhorar. A6N46

«A preocupação “em ficar na fotografia” é natural, no nosso caso penso que há correspondência entre a imagem captada pela objectiva e o dia-a-dia na escola.» A9N20a

Nesta dimensão não há consonância de opinião, pois três entrevistados referem que não houve uma tentativa de “ficar bem na fotografia” mas, antes, de serem verdadeiros na imagem que passaram para a equipa avaliativa.

Com a avaliação externa? <Hum> ... não, não se verificou. Aliás, se se tivesse verificado, se calhar teríamos tido uma avaliação melhor... Não houve reuniões de preparação, não houve documentação preparada para o efeito, não houve nada. Nós fomos, foram escolhidas as pessoas, foram escolhidas as pessoas a integrar os painéis, cada pessoa foi ao painel - foi ao seu painel, mas ninguém... ninguém sabia o que ia ser focado, não ...não houve nenhum tipo de preparação. Se o tivesse havido, provavelmente... A2N43

E: E a nível individual, percebeu-se que as pessoas se tentavam defender um bocado...?

<Hum> A nível individual...as pessoas tentavam, sem fugir à verdade, não ficar mal na tal fotografia, mas sem subterfúgios e sem.... A2N44

Eu julgo que não. Julgo que não. Aliás, eu estive em 2 ou 3 painéis <Hum> e em nenhum deles a ideia foi essa. Portanto, olhando, de certa forma, para as pessoas que estavam lá <Hum> a média, digamos assim, <Hum> a avaliação, numa perspectiva de nos poderem ajudar a corrigir alguma coisa que estivesse menos bem, portanto...foi um bocado nessa perspectiva. A4N36

Oh, eu acho que não. Acho que... para ficarmos assim bem...acho que se tem trabalho com rigor, não é nada para... <Hum> Não, não concordo. Eu acho que não. A5N61

Não. Eu acho que não... <Hum> Pelo menos, falo pelo painel que fiz parte. Fomos extremamente honestos. <Hum> A nossa exposição reflectiu, realmente, o trabalho que foi desenvolvido durante o ano inteiro ou durante os anos que já tinham, também, vindo a ser...a ser estudados. Fizemos, simplesmente, uma exposição do trabalho realizado e do que estávamos a realizar. <Hum> Penso que fomos bastante honestos, mesmo nos pontos fracos, quando eles nos perguntavam quais eram os aspectos mais negativos da escola, assim como nos aspectos mais positivos. ... Por isso, eu não concordo minimamente com essa... A7N49

Pela leitura que fazemos dos discursos a conclusão não pode ser taxativa, visto que há uma grande ambiguidade nas respostas. No entanto, encontramos indícios que a tentativa de passar

uma imagem melhor poderá não ser da própria organização enquanto tal, mas antes individual, dos elementos que participaram nos painéis de entrevista.

1.6.3. Burocratização

Com a questão colocada pretendemos aferir se a experiência de AEE convocou ou ampliou o sentimento de burocratização.

As respostas de cinco entrevistados indicam que a AEE provoca uma burocratização da escola, do sistema de ensino.

«<Hum> Uma coisa é o objectivo delas. Que é que é o objectivo...passa por tentar melhorar e identificar quais são os problemas...ou pelo menos situá-la num dos parâmetros para poder melhorar ou ter uma referência; e outra coisa é, na prática, provavelmente vai Burocratizá-la.» A1N49:

«Eu acho que cada mais vez se burocratiza mais e a AE também é responsável por isso. Porque lá está, há uma tendência muito grande em tentar ficar bem na fotografia, estas coisas são publicadas. <Hum> E...e a ideia é apresentar muitos papéis, muito bonitos e, no fundo, se calhar estamo-nos a afastar do aspecto principal daquilo que é a escola.» A2N45:

«Acho que...sim. Se calhar, acho que sim, porque há muita burocracia para estas coisas.» A5N63

«E...e, se calhar, existe bastante o...a vertente de controlo. Porque nós preparámos todo um painel para a apresentação, não é? ... Do trabalho que foi realizado, mas logicamente que isso também nos obrigou a uma questão burocrática que nos retirou bastante tempo de... <Hum> pelo menos da nossa cabeça, para trabalharmos com os alunos, para elaborarmos tudo isso. Quer dizer, no fundo, acaba por ser tudo um controlo, tudo uma burocracia e fundamentação de leis. »A7N52:

«A AE é coerente com a melhoria das escolas, porém os relatórios seguem uma matriz, pelo que as considerações por vezes parecem padronizadas/“impessoais”.» A8N10:

«Igualmente, ao não contemplar muitas das variáveis específicas dos contextos a avaliar, ou seja, existir um padrão de inquérito, perdem-se âmbitos avaliativos e/ou geram-se comparações que podem ficar aquém, distorcendo resultados. » A8N10:

«Existe o risco de burocratizar as escolas sempre que ocorre uma intervenção inspectiva. No entanto, com o passar do tempo há uma tendência para incorporar o melhor que acção inspectiva traz a uma organização. »A9N20b

O entrevistado A9 acrescenta que, embora haja essa burocratização, ocorre, por parte da escola, uma incorporação do melhor que a AEE possui.

Os restantes entrevistados olham a AEE como um instrumento de melhoria e não de burocratização.

«Ai, eu não me impressiono nada com a avaliação externa. Acho que ela pode, se for bem entendida e bem direccionada, pode ajudar a melhorar. E ...e eu senti isso. Não senti que as pessoas viessem lá com os intuitos acusatórios ou assim. Senti que ...que pode ajudar. Acho que pode ajudar.» A3N70

«Sim...sim...é assim... Eu acho que não, por aquilo que nós nos apercebemos. As pessoas que vieram cá fazer as entrevistas ou mediar os painéis, se assim quisermos dizer, eram pessoas com muito conhecimento, pessoas que sabiam do que estavam a falar e do que estavam a fazer. E <Hum> Fizeram-nos algumas perguntas que tinham a a ver, essencialmente, com a funcionalidade da escola... <Hum> e da maneira como a escola funcionava. E acho que não... <Hum> não era para burocratizar, antes pelo contrário. » A4N37

E: Claro. Considera que esse constrangimento de os alunos daquela zona terem mais dificuldades foi tido em conta para a avaliação externa, por exemplo.

«É assim – nós falámos nesse caso, <Hum> agora se foi tido em conta ou não, não sei.» A4N72

«Sei que isso foi, na altura, lá falado. <Hum> Recordo-me que até houve um pai que falou na situação dele. Uma situação um bocado complicada . <Hum> E temos alguns casos bastante complicados. <Hum> Não sei se eles levaram isso em linha de conta ou não. Mas... <Hum> sei que eles na altura, os entrevistadores, ficaram também bastante sensibilizados para isso. Porque era um caso também... É que o decidir nos gabinetes, sem termos as pessoas à frente... Hum» A4N73

«É um contexto diferente de termos as pessoas à frente.»A4N74

[...]³² «E o pai, pronto, contou isso [situação de desespero] e... <Hum> e acho que sensibilizou um bocado os entrevistadores. Não sei se isso constou ou não, ou se ajudou a ter algumas medidas ou não... mas sei que eles ficaram também bastante abalados» A4N75

«<Hum> Eu creio que...portanto, toda a avaliação e esta que aconteceu aqui tende para a ...<Hum> ... para a melhoria, não é? E apontar... <Hum> ... »A6N47

E: Essa é a intenção, não é?

«Intenção. Se concretamente isso aconteceu <Hum> ... pelo menos, os órgãos têm-se esforçado para dar eco a essa...portanto, a esse relatório que foi publicado.» A6N48

E: Colmatar aquilo que foi apontado, não é?

»Sim. Sim.» A6N49

E: Não há uma excessiva burocratização por causa da avaliação externa?

«Não, não. Creio que não. » A6N50

A conclusão a que podemos chegar é a de que da AEE resultaram sensações diferentes, das quais não podemos ser categóricos na afirmação de uma posição global dos entrevistados, os quais olham a AEE como melhoria ou como burocratização. É, talvez, importante referir que são dois os entrevistados que realçam o esforço da escola para colmatar os pontos fracos apontados pela avaliação, para retirar o melhor da avaliação externa «incorporar o melhor que acção inspectiva traz a uma organização» A9.

1.6.4. Consequências psicológicas

Nesta categoria procuramos saber se o facto de ocorrer a AEE, ou tão só a visita à escola, provoca, na comunidade, ansiedades, preocupações ou receios, nomeadamente nos professores, uma vez que a avaliação da escola tem como efeito, o prémio de, melhorar as quotas da Avaliação de

³² Por se tratar de uma situação pessoal e constrangedora, decidimos não a transcrever.

Desempenho Docente (ADD). Esta condicionante, a ser comprovada, poderia induzir os docentes a uma teatralização, reforçando a ideia com que ficamos na categoria - Postura para com a AEE-.

Pelas respostas obtidas, notamos que todos os entrevistados referem que a AEE teve consequências psicológicas nos docentes, estruturas de gestão, mas que não foram notadas consequências psicológicas nas demais audiências pais, alunos ou autarquia. A conclusão que se pode obter da análise dos dados, relativos a esta categoria, é a de serem os docentes que mais vivenciam a avaliação externa da escola, decorrendo daí a ansiedade, a preocupação ou o receio.

Devemos referir que os entrevistados mencionam, na sua maioria, que essas consequências psicológicas não foram provocadas pela influência da AEE na ADD. Este facto revela, uma distração, um alheamento das questões que estão relacionadas com a carreira docente, uma vez que aquando da intervenção da AEE, o Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro, que procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Lei 75/2007), estava implementado há dois meses.

1.6.5. Escolha dos Painéis

Nesta categoria propomo-nos apreender como decorreu o processo de escolha dos painéis de entrevista, se foi uma escolha externa à escola (critérios rígidos da IGE), se foi democrática (eleição dos elementos dentro das características dos painéis) ou “nomeação” da direcção (escolha pessoais da direcção dos elementos mais “capazes”).

Da análise das entrevistas resulta o facto de termos obtido dados de essa escolha ser muito condicionada externamente (IGE).

«Por ser coordenadora «Não sei...Eu fui <Hum> ...informada pela Direcção. Que no dia tal ia estar presente, » A3N73

«Eu acho que foi uma...uma escolha automática. Veio o coordenador, os professores que estavam mais directamente ligados com...com o nível em que...desse painel... <Hum> Penso que não houve nenhuma, nenhum reflexo negativo. Foi mesmo em consequência do cargo que se desempenhava e dos professores ou...ou dos funcionários que estavam mais directamente relacionados.» A7N56

«Os painéis foram escolhidos no cumprimento escrupuloso das orientações transmitidas pela IGE, para esse efeito.» A9N21b

No entanto há opiniões que nos remetem para escolhas da direcção.

«Igualmente, considero que o processo de selecção dos recursos humanos a ser integrado nos painéis de entrevistas, nomeadamente, nos que não são direccionados para funções específicas na organização, deveria ser efectuado pelas equipas avaliativas, seguindo processos de escolha aleatória. Esta referência

resulta do facto de na prática os elementos seleccionados para os respectivos são “escolhidos” pela Direcção, podendo desta forma artificializar realidades.» A8N10b

Também se dá o facto de as dúvidas serem mais do que as certezas.

«Havia uma série de...de restrições...Não sei exactamente qual foi...qual foi a selecção...quais foram os princípios... »A1N67

E: No seu caso?

«No meu caso fui Director de Turma e fui nessa... »A1N68

E: Nessa qualidade

«Nessa qualidade... »A1N69

E: E como é que se procedeu à escolha de...à sua escolha?

«<Hum> Foi porque havia já um grupo muito restrito...» A1N70

E: E porque era...

«E porque eu...foi a direcção ou a através do coordenador dos Directores de Turma que seleccionou as pessoas que estavam disponíveis.»A1N71

Outro entrevistado refere que a escolha foi condicionada pelos requisitos de cada painel e que a eleição se processou no departamento curricular.

«...<Hum> Fui... <Hum> Recordo-me da minha, portanto, o porquê da minha, da minha escolha para a participação no painel, que era o dos professores contratados. E houve preocupação, dentro do departamento, escolher professores do quadro, professores contratados. Eu inseri-me no...no...na questão dos... <Hum> inseri-me nos professores contratados...» A6N54

«fui naturalmente seleccionado. »A6N55

«sem cargos. Fui naturalmente seleccionado e creio que não haveria outra solução, outra hipótese. Provavelmente terá sido isso. Portanto, não houve, de acordo com as orientações que a própria equipa de avaliadores tinha...tinha <Hum> proposto à escola, eu encara...eu enquadrava-me nesse ...nesse...domínio.»A6N56

Três entrevistados não responderam, não têm conhecimento, não se recordam ou não querem responder. Dos dados recolhidos julgamos que este processo se desenrolou de acordo com os critérios da IGE.

1.6.6. Papel dos Órgãos de Gestão

Para esta categoria estabelecemos como objectivo o conhecer qual o papel que desempenhou a direcção da escola no processo que antecedeu a visita à escola por parte da equipa inspectiva.

O que que resultou da nossa investigação é o papel de organização do processo, dos documentos e dos painéis segundo as directivas da IGE.

Não denotamos qualquer indício de que a direcção tenha preparado os intervenientes ou que os condicionou de alguma forma. Neste agrupamento não houve preparação dos discursos a ter em entrevista.

«Os entrevistados referem a liberdade, independência e autonomia com que se apresentaram nos painéis de entrevista.

«Sim, eu penso que eles se envolveram bastante e quiseram que essa avaliação fosse ...<Hum> Fosse ...digamos...feita sem grandes restrições...sem...acho que foram pessoas muito abertas... Estiveram sempre disponíveis.» A1N83

E: Não houve preparação específica...?

«Não, não. Não houve preparação, não houve tentar, a tentativa de camuflar.» A1N84

«O órgão de gestão não fez...avisou que vinham, <Hum> preparou os painéis, avisou as pessoas dos painéis, mas não teve nenhuma influência em termos daquilo que se iria dizer, preparação, não teve.» A2N63

1.6.7. Concordância com o relatório de avaliação

Esta categoria desdobra-se em duas subcategorias: a concordância com a classificação e a concordância com os pontos fortes e fracos apresentados.

1.6.7.1. Concordância com a classificação

Para esta subcategoria, as respostas indicam uma concordância que não é unânime, pois um dos entrevistados não respondeu.

1.6.7.2. Concordância com os pontos fortes e fracos

Os resultados são, nesta subcategoria, os mesmos que os obtidos na subcategoria anterior.

Estes dados permitem-nos concluir que a escola concordou, na generalidade, com as classificações e com os pontos fortes e fracos apresentados pela AEE. Este facto pôde ser comprovado pela leitura das actas que efectuamos.

«Sim, sim. Ai, parece-me que sim. Não vi assim nenhuma grande injustiça. Não.» A3N76

«Reconheço que alguns daqueles que eu acho pontos fortes e pontos fracos estavam lá todos.» A3N77

1.6.7.3. Contraditório

Esta categoria é muito influenciada pela categoria anterior, pelo que não é de estranhar que a falta de um contraditório se deve à concordância com a avaliação.

Apesar de tudo, um entrevistado considera que a falta de contraditório se deve à convicção que a elaboração desse documento seria uma perda de tempo.

«Eu acho que é mais a segunda hipótese. Eu acho que é mais...a segunda...o...o segundo aspecto – o tempo perdido. Nós temos... O aspecto menos positivo da escola foi a gestão intermédia, em termos de coordenadores de departamento. Nós deixamos praticamente de ter coordenação de grupo; e agora trabalha-se muito em departamento. Em departamento há muita gente e, como há muita gente, acaba por ser muito difícil coordenar e saber muitas vezes o que se passa nos grupos e esse, efectivamente, é o

nosso ponto fraco. Mas parece-me que não será apenas nesta escola, será em todas. <Hum> Se calhar, aqui, saltou mais ao de cima. Mas é inevitável e incontornável que assim seja.» A2N52

1.6.7.4. Divulgação e Discussão dos Resultados da Avaliação

A divulgação do relatório da AEE do agrupamento foi concretizada em Conselho Geral, em Conselho Pedagógico e Departamentos. Para além da divulgação nos órgãos referidos, o relatório foi também divulgado através da página da escola, por correio electrónico e no jornal da escola.

«<Hum> Primeiramente, no Conselho Pedagógico, depois nos... nos diversos departamentos. »A6N66
«Eu creio que foi publicado, noticiado no Jornal. Agora, não foi todo o relatório. Mas os pontos fortes e as melhorias foram...foram publicitados. » A6N67
E: Mas a reunião não foi especificamente para este assunto, não é? Foi debatido no meio de outros?
«De outros, sim. Agora, especificamente também não...não tenho conhecimento.» A6N69

«O relatório da IGE foi divulgado junto dos diversos órgãos e estruturas da escola e da comunidade educativa. O relatório foi debatido em diversos momentos no conselho pedagógico, no conselho geral, nos departamentos e conselho de directores de turma. »A9N26

Em termos de debate não foi possível confirmar, nas restantes fontes de informação, essa discussão dos resultados, o que indicia que o relatório foi mais analisado pela direcção para tomar medidas, no sentido de colmatar esses pontos fracos. O facto de existir um grande desconhecimento de tudo o que envolve a AEE do agrupamento, é mais um factor que permite fazer este juízo de valor.

1.6.8. Relações entre a Avaliação Externa das Escolas e a Avaliação Interna

Esta dimensão organizada em duas categorias, a) coincidências de diagnóstico e convergências e/ou divergências e se há replicação que servirão para estabelecer as relações entre as duas modalidades de avaliação institucional.

Da análise das entrevistas, sobre a primeira categoria, quatro dos entrevistados responde que não sabe, um dos entrevistados não responde e outro menciona que é um assunto que não foi debatido.

Dois entrevistados afirmam ter existido coincidências e que basicamente uma avaliação era a outra.

«Eu acho que basicamente um era outro, quase, embora a avaliação externa abordou pontos também... <Hum> alguns pontos diferentes, pelo menos, fizeram-nos questões de alguns pontos diferentes, que surgiram no decorrer da conversa. Mas... <Hum> Nada de muito diferente, não é? » A4N54

«Existiram 2 auto-avaliações antes da AE. Os pontos fortes e fracos que já se encontravam apresentados no PEE, foram confirmados pela AI e AE, sem desvios dignos de registo. » A9N27

Em sentido contrário o entrevistado A2 refere que não há nenhuma coincidência entre as duas avaliações.

«Não. Não me recordo que tenha havido.» A2N68

Acerca da segunda categoria apenas responderam oito entrevistados, dos quais cinco referem que há uma replicação da AEE na AI.

«<Hum> Penso que isso é muito, é natural...a ideia é também um bocadinho essa; ora, se nós sabemos que isso nos vai beneficiar aqui ou ali...vamos trabalhar nesse sentido, concordando ou não.» A1N96

«Aí, é capaz. Acho que é impossível que ...que não se observe. É... <Hum> é... Eu acho...eu acho que é natural que aconteça.» A3N108

«<Hum> Sim...Portanto, replicar, mas não foi o copy paste, não é? <Hum> Replicar, porque os resultados tanto de uma <Hum> ...de uma avaliação como de outra são coincidentes. Estamos a falar da mesma realidade. Não podemos inventar, não é?» A4N55

«A AI já focava grande parte das dimensões que a AE veio a abordar. Como é natural depois da AE incorporou novas dimensões, umas directamente decorrentes do efeito combinado da AI com a AE, outras indirectamente.» A9N28

Dois entrevistados mencionam o contrário que a AI é independente da AEE.

«Acho que são independentes.» A5N94.

E: Portanto, independência mesmo?

«Sim, sim. Acho que há.» A6N74

Um entrevistado refere que as modalidades são independentes mas que a última AI deriva directamente da AEE.

«Não. Não.» A2N70

E: São independentes?

«Independente, à excepção deste que vai tentar colmatar um ponto menos forte. Só nesse aspecto. Mas os outros, as outras...os outros inquéritos, as outras avaliações não tiveram de todo...» A2N71

Pela análise que realizámos aos dois relatórios, a conclusão que se pode extrair dos discursos prende-se com a da independência entre as duas modalidades, já que a AI abordava, essencialmente, a satisfação das audiências, facto que não é confirmado pela maioria dos entrevistados que, pelo contrário, afirmam a replicação.

1.6.9. Relação Custo/benefício da Avaliação Institucional e Mudança na Avaliação

Sobre a relação custo/benefício, os entrevistados, maioritariamente, apontam no sentido de os gastos com a avaliação institucional não compensar os benefícios retirados.

«Não, não compensam. Condicionaram o bem-estar dos professores, condicionaram o seu trabalho, enquanto profissionais...os professores passaram a viver em função de números e , portanto, isso não é, de todo, benéfico.» A2N79

«A: É um bocado... pois, pois. É um bocado...Acho que são atribuídos recursos a mais, ou antes, é atribuído recursos a mais, não – são exigidos recursos a mais. Eu recorde-me do calhamaço de papéis que foi feito para uma situação que, pronto, sim senhor, faz algum o sentido a avaliação e acho que todos nós devemos chegar ao fim do mês, ao fim do dia e fazer a nossa própria avaliação. E acho...e eu sou a favor de que todos nós e as escolas e os professores e os alunos, todos devemos fazer a nossa auto-avaliação para corrigir e para melhorar. Agora... <Hum> Acho que se despende demasiado tempo e demasiados recursos para fazer isso. Acho que desburocratizar um bocadinho não se perdia nada e, às tantas, podíamos aplicar o tempo de uma forma mais útil.» A4N59

E: Mais útil. Mesmo os recursos?

«Exactamente... <Hum> Mesmo os recursos.» A4N60

E: Canalizá-los para outras coisas que a escola poderá não ter...?

«<Hum> Outras...exactamente. Que as outras...E que tem mais necessidade, não é?» A4N61

E: Isso é precisamente um dos constrangimentos apontados no relatório de avaliação externa.

«No relatório, pronto. Eu sei que <Hum> isso foi uma das questões levantadas também. Mas, de qualquer forma... <Hum> são medidas, ou antes, são situações que, em vez de andarmos a fazer relatórios de relatórios para relatórios, havíamos de ir mais rápido à medida, porque perde-se muito tempo nisso.» A4N62

«... Sei lá. Não sei. <Hum> No meio desta... <Hum> Não tenho bem... Não terei uma opinião complementemente formada. Há as sensações que, às vezes, andamos a trabalhar para nada. Por um lado, por causa da... <Hum> ... do manancial de normativos que saem; por outro... <Hum> nota-se... há alguma...há algum cansaço nesta...nesta...por causa...provoca este, portanto, esta mesma ...esse mesmo manancial de informação. <Hum> Acho que, muitas vezes, uma contradiz a outra.» A6N76

«Considero, muito honestamente, que não.» A7N82

«Não. Eu acho que, essencialmente, faz-nos tomar mais consciência do trabalho que estamos a realizar, de como estamos a realizar e o fundamento de lei desse trabalho realizado; porque, eu acho que em termos de trabalho, nós continuamos a trabalhar como trabalhávamos antes. E... <Hum> só que tomamos realmente consciência do trabalho que foi realizado, porque quando nós estamos a trabalhar, nós muitas vezes nem pensamos, de facto, naquilo que estamos, quais são os objectivos, nem o que é que estamos, verdadeiramente, a fazer. E, só nessas alturas, quando estamos a preparar a auto-avaliação é que nos apercebemos, realmente, de como estamos a realizar e qual o fundamento legal dessa realização.» A7N83

«Numa lógica de recursos humanos, penso que as escolas têm potencial intelectual para, não possuindo o know-how para o efectuar, conseguir formar recursos que o possam realizar. Se, neste processo, conseguir efectué-lo de forma isenta, penso ser uma caminhada que cada organização deverá realizar e assim, prescindir de recursos externos, naturalmente mais caros ao país. A leitura que as organizações onde dominam agentes que frequentemente lidam com processos avaliativos podem ser susceptíveis de falta de isenção é no mínimo preocupante, principalmente se este desvio for colectivo e como tal sistémico na organização.» A8N16

Estes discursos contrários à avaliação institucional, aparentemente, internalizam uma vontade de desenvolver uma auto-avaliação, sugerindo que é essa a via para a melhoria do serviço educativo. Esta é, também, a via defendida por muitos investigadores como Dias Sobrinho, Santos Guerra, Helen Simons, Maria José Clímaco, entre outros. Para os entrevistados a relação custo/benefício da avaliação externa não é compensatória para a melhoria.

Se estes entrevistados demonstram a sua não concordância com a avaliação externa, outro entrevistado refere que não se retiram grandes benefícios da avaliação institucional mas que é favorável a que as duas modalidades coexistam.

«

E: Os benefícios...

«Os benefícios...Sim, sempre houve... Se compensou tanto gasto?» A5N99

E: Se compensou tanto gasto...

«Se calhar...eu acho que até...se calhar, não. Porque, porque de uma maneira geral, eu acho que nós, quando também estamos a ver que as coisas não estão bem, sabemos...sabemos melhorá-la sem ter...(alguém de fora a dizer-nos) <Hum>» A5N100

E: Mas considera pertinente haver uma avaliação externa?

«Sim, não. Isso, isso....Não...Isso eu acho. Até (acena em concordância)... <Hum> Acho.» A5N101

Noutro sentido, três entrevistados referem que a avaliação institucional pode provocar benefícios.

«Eu penso que a avaliação é...é importante, portanto, a energia que é gasta nessa avaliação é sempre um investimento. Sim, se é um investimento, vamos ter benefícios. »A1N98

«Ai, eu acho que sim. Acho que sim. Acho que sim. Acho que é um momento, mesmo que não tenha sido explorado da melhor forma, com certeza... Não seria. E... Mas que foi um momento de paragem em certos problemas que, quando são apontados por alguém externo, que vem com essa missão, provocam um impacto maior do que se for uma conversa de dentro de casa, percebes? »A3N110

«Acho que é sempre benéfico. Vir alguém de fora e dizemos “Ora, reparem nisto; reparem que aqui isto está...” Acho que é sempre benéfico. Não temos de ter aflições quanto a isso.» A3N111

«Devemos é aproveitar isso para realmente melhorar....» A3N112

«Entendemos que sim.» A9N30

Após a análise dos discursos dos entrevistados entendemos que é generalizado a concordância em torno da avaliação institucional, a questão mais discordante é quanto à modalidade da avaliação, se avaliação externa (três), se ambas (1) ou se uma modalidade de auto-avaliação (5).

Quanto à mudança que procederiam os entrevistados são muito heterogêneos nas suas opiniões, dois implementariam uma maior discussão das avaliações.

«No externo, certo...O que é q eu mudaria...? Não sei...Deixa-me pensar...O que é que mudaria no processo de avaliação externa? Não sei...só se fosse, depois... <Hum> ... Sei lá. <Hum> Termos sugerido...termos sugerido um debate maior, sobre o quando...quando veio o documento. Se calhar, ter aconselhado uma... uma maior análise; uma análise mais profunda da coisa, porque depois aquilo ficou ali e perdeu-se entretanto...Pronto. Só se fosse...e...e externa... <Hum> a tal haver...e internamente <Hum> Sei lá o que é eu mudaria, se fosse... <Hum> Olha...não sei. // // Não sei. Na avaliação interna não sei o que é que mudaria. Se calhar, olha, às vezes...ainda, no outro dia, quando estava a preencher aquele documento que nos veio, para preenchermos e enviarmos, eu... eu pensava exactamente isto assim – “Olha e depois o que é que vão fazer a isto?”, não é? Portanto... dar também mais valor ao resultado daquilo, percebes? Se se faz, tem de se fazer com uma intenção de ser trabalhado. Não é fazer para cumprir, que é o que acontece. »A3N113

E: Mais divulgação?

«Maior divulgação e maior análise ...das coisas, dos resultados. Uma análise maior dos resultados.» A3N114

«O modelo, em si, de avaliação. Claro que os inquéritos, portanto, são...são necessários para auscultar os diversos... <Hum> a comunidade. <Hum> É preciso discutir e é preciso criar equipas. São necessárias equipas para estudar os resultados. E deve...e, no fundo, toda...toda a comunidade deve reflectir sobre os resultados dessa própria avaliação. Agora, eu não sou nenhum entendido na matéria...portanto... Mas... » A6N77

E: Claro. Acha que a escola não reflectiu suficientemente sobre os relatórios, ou...? Ou que poderia...?

«<Hum> É muito vago e subjectivo. Há sempre coisas ...há sempre coisas a melhorar. Por muito que... O bom... atrás do bom vem ainda melhor, por aí adiante. Portanto...»

E: Principalmente, esta discussão era aquilo que...

«Mas... mas os professores também estão fartos...» A6N79

E: De discutir?

«Os professores...de discutir. <Hum> O problema está aí – não sei se têm paciência para discutir mais. Agora, o essencial, sem dúvida, são os alunos e a melhoria de toda... <Hum> todos os níveis. Mesmo que...em alguns aspectos... <Hum> já a nossa escola esteja bem colocada, há sempre, há sempre aspectos a melhorar.» A6N80

Um entrevistado apostaria na contextualização e despolitização da avaliação.

«Quanto à AI continuaríamos actuar da mesma forma, tentando melhorar e aperfeiçoar este processo. Quanto à AE passaria, por exemplo, a considerar os resultados escolares referenciados ao seu contexto sócio-económico. A apreciação do serviço educativo prestado pela escola não deveria estar tão dependente da adesão da escola à agenda educativa do executivo que se encontra no poder, mas antes levar em linha de conta se actuação da escola promove o bem-estar e desenvolvimento integral e harmonioso dos seus alunos. »A9N31

No sentido da desburocratização (estatística) de processos apontam dois entrevistados.

«O que é que eu mudaria? Olhe, a avaliação da escola <Hum> e, neste caso, os resultados dos alunos, também, não estariam...não poderiam todos estar ligados com a avaliação dos professores. Tem que ser... <Hum> Tem que ser departamentos separados. Um não pode ter influência no outro. Ou senão não estamos aqui a falar verdade. Em termos de avaliação da escola deveria ser muito menos burocrático, deveria ser <Hum>, pensado essencialmente para o bem-estar das pessoas e não para os números que depois têm de apresentar.» A1N76

«Olhe... <Hum> Assim num âmbito muito geral, desburocratizava bastante <Hum> portanto, todo o processo. »A4N63

Maior definição da avaliação para identificar com acuidade os problemas.

«<Hum> Eu não estou muito por dentro...mas ...a ideia é mesmo podermos alterar, identificar bem <Hum> Ir ...ir exactamente aos problemas para tentá-los resolver e acho que é o que está a faltar um bocadinho à nossa auto-avaliação. Era identificar <Hum> exactamente os problemas...e... isso às vezes não se verifica.» A1N99

No sentido da autonomia para realizarem a avaliação posiciona-se um entrevistado.

«Potenciar o referido em 26.» A8N17:

(«Numa lógica de recursos humanos, penso que as escolas têm potencial intelectual para, não possuindo o know-how para o efectuar, conseguir formar recursos que o possam realizar. Se, neste processo, conseguir efectué-lo de forma isenta, penso ser uma caminhada que cada organização deverá realizar e assim, prescindir de recursos externos, naturalmente mais caros ao país. A leitura que as organizações onde dominam agentes que frequentemente lidam com processos avaliativos podem ser susceptíveis de

falta de isenção é no mínimo preocupante, principalmente se este desvio for colectivo e como tal sistémico na organização.»A8N16)

Sobre esta dimensão é possível confirmar a grande “ambiguidade” de opiniões, a diversidade de ideias, ideais e objectivos que envolvem uma escola, não se detectando um melhor sentido a dar à avaliação.

2. Contributo da Avaliação Institucional Escolar

Este subcapítulo da “Apresentação e Discussão de Resultados” debruçar-se-á, nas páginas seguintes, na questão fulcral do nosso trabalho e que lhe confere o título, o contributo da Avaliação Institucional Escolar, nas suas duas modalidades, caracterizadas anteriormente, para a melhoria do serviço educativo.

Através das entrevistas divididas em duas dimensões de análise, pretendemos compreender que racionalidade resultou nos entrevistados acerca da avaliação interna em termos de: a) finalidade da avaliação; b) quais as medidas implementadas após a avaliação interna e derivadas dela; c) procurar conhecer as evidências dessas medidas e d) qual o contributo. Sobre a avaliação externa pretendeu-se conhecer a) quais as medidas implementadas após a avaliação externa e derivadas a ela; b) procurar conhecer as evidências dessas medidas e qual o contributo.

2.1. Avaliação Interna – Contributo

2.1.1. Finalidade da Avaliação Interna

Nesta categoria não encontramos uma tendência para uma ou outra finalidade. Se um dos entrevistados menciona, apenas, o processo de intenção da avaliação interna,

«A avaliação desta escola tem, pelo menos, tentado [melhorar]. Mas em termos de sucesso educativo... <Hum> Ele está tão enredado em tanta burocracia que o sucesso acaba por ser muitas vezes ilusório e, portanto...é mais importante.» A2N30

Os restantes dividem-se entre a avaliação para o relatório e a melhoria. Para três entrevistados, a finalidade da avaliação interna passa pela produção do relatório sem consequências:

«Como disse há bocado... acho que ainda estamos num processo... »A1N31

«...de aprendizagem...e como outras coisas mais. <Hum> Às vezes o que interessa são números e não propriamente o resultado em si. »A1N32

«Eu acho que é... <Hum> Que é... <Hum> Se calhar já respondi antes; se calhar há uma falta de tempo e, se calhar, grande falta de fé, não é? E... <Hum>...E...E a falta de tempo leva-nos a, muitas vezes, a cumprir as coisas, mas depois a não tirar as consequências das coisas, percebe?. Muitas vezes é o tempo. Nós vivemos absorvidos por muitas outras coisas e não temos tempo, se calhar. Fazemo-las para

dizer que estão feitas. Para se vier alguém dizer: “Fez, fez, está feito”. Mas devia ser...deveria ser... deveria ter...isso até nos faria acreditar mais quando preenchemos essas coisas, não é? Se tivéssemos consciência de que aquilo vai ser o utilizado e vai ser o indicador, por exemplo, para se melhorar. »A3N45

«Muito sinceramente... <Hum> Eu não...eu não considero, porque é assim: quando nós estamos a fazer a auto-avaliação de uma escola, nós não estamos a pensar, realmente, em realizar acções; nós não estamos a pensar no processo de melhoria da qualidade... <Hum> Eu acho que fazemos a auto-avaliação para, realmente, saber quais são os pontos mais fracos, quais são os pontos mais fortes. <Hum> Mas... eu falo por mim que nós temos... <Hum> Sinceramente, não...» A7N30

E: Não vê isto...?

«Não... »A7N31

Para os restantes quatro entrevistados a avaliação permitiu “incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas” Lei N.º 31/2002 de 20 de Dezembro.

«Eu julgo que sim... <Hum> Mas... <Hum> ... Pelo mesmo motivo, não estou muito dentro. Eu julgo que sim. Porque as coisas estão a funcionar e a funcionar bem. Eu costumo dizer <Hum> ... principalmente, no início do ano <Hum> – quando não temos nem telefonemas, nem emails dos pais, por causa disto ou por causa daquilo, é sinal... <Hum> portanto, quando não sou chamado ou quando não sou chateado e sinal de que as coisas estão a correr bem. Portanto, e felizmente, as coisas têm corrido bem. Existe uma situação ou outra, pontual, que rapidamente é resolvida e quando chega, quando nós vamos - e acontece, por vezes, de falarmos com a presidente da...da direcção da escola – quando vou falar, já está o assunto resolvido ou em vias de ser resolvido, portanto...há um excelente relacionamento, também.» A4N26:

«Agora...acho que... <Hum> Tem. Ora deixe...Portanto se... – De acordo com a lei da avaliação, a avaliação tem por finalidade permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade...Acho que tem. Tem incentivado. Tem, tem, tem...» A5N46

E: O funcionamento e dos resultados das escolas? Tem?

«Tem, tem... <Hum> Porque...nós estamos...<Hum> Porque há já... desde que há essa...deste que tivemos a última avaliação...ext...» A5N47

E: Avaliação externa...interna.

«Interna. Verificou-se, realmente, no que é que devíamos incidir mais e nós temos feito isso.» A5N48

«O objectivo é esse. Se...se foi alcançado ou não? Eu creio que estão a dar... a ser dados passos nesse sentido. Não plenamente. Creio que este é um processo sempre em evolução e que são passos... são dados passos... sempre nessa...são tentados dar esses passos nessa direcção, no entanto... mas nem sempre são atingidos. Mas, na sua globalidade, portanto, tende-se para a melhoria e nota-se um... <Hum> uma melhoria, nesse aspecto.» A6N32

«Globalmente, sim esse objectivo é alcançado. Claro que sim, sempre que são identificados problemas orientamos a nossa acção no sentido de os ultrapassar a longo-prazo e minimizá-los no horizonte imediato. »A9N14

A conclusão, com base nas entrevistas, não pode ser muito definitiva, porquanto os entrevistados não têm uma opinião sustentada em evidências. O que se realça é a intencionalidade da organização em alcançar o desígnio inscrito na lei.

2.1.2. Medidas Adoptadas

A dúvida, a incerteza, a falta de conhecimento sobre medidas adoptadas decorrentes da avaliação interna são a força desta categoria. Os entrevistados (5), não têm conhecimento de medidas adoptadas.

«Que me lembre se há alguma < coisa que tenha resultado de...? » A3N47

E: Alguma medida que tenha sido implementada em resultado disso.

«Não, não me lembro. Não, pelo contrário. Não me lembro. Eu não me lembro. E posso estar a ser injusta...» A3N48

«Posso estar a ser injusta, porque não me lembro...E pode ter acontecido. Ao contrário da outra avaliação, da avaliação da inspecção. Aí, sim. » A3N49

«Não, para dizer verdade, não estou a recordar-me. »A5N54

«<Hum> Eu... eu não tenho bem presente... Não tenho bem presente...» A6N35

«Era importante...ter... Eu ter presente...vamos ter lido a... » A6N36

«Não faço ideia. // // Não faço ideia. »A7N32:

Pelo contrário, os restantes três respondentes mencionam que foram tomadas medidas decorrentes da avaliação interna sem no entanto referirem quais.

«Se foram...? »A1N33

«Eu penso que sim, mas muito...muito ligeiras. Muito porque...falta de autonomia da própria escola e depois porque também temos que mostrar alguns resultados e não...» A1N34

«Claro que sim, sempre que são identificados problemas orientamos a nossa acção no sentido de os ultrapassar a longo-prazo e minimizá-los no horizonte imediato.» A9N14:

Apenas um entrevistado faz referência a uma medida adoptada.

«Foram. Houve alterações em termos de direcção. Houve coisas que foram sendo melhoradas, de acordo com as sugestões que foram feitas.» A2N31

«Sim, foi. Em termos de segurança, que era um aspecto focado, foram tomadas essas medidas. E... <Hum> também dentro dos espaços escolares, vigilâncias, porque um dos aspectos focados, principalmente pelos encarregados de educação do centro educativo é que havia alguns conflitos entre os mais velhos e os mais novos. Então em termos de reforço...os horários...as horas de saída deles não são as mesmas e, então, não há aquele contacto. Isso foi tido em conta.» A2N32

A conclusão a que podemos chegar é a que só tem conhecimento das medidas adoptadas quem está envolvido no tratamento dos assuntos, normalmente é a direcção que perante os resultados toma as decisões que julgam ser mais adequadas para a resolução do “problema” identificado.

2.1.3. Evidências

Na procura do conhecimento de evidências das medidas adoptadas, a análise das entrevistas revela que dois entrevistados conhecem e apresentam essas mesmas medidas sem, no entanto apresentar evidências do seu contributo para a melhoria do serviço educativo, não houve no seguimento da adopção da medida qualquer iniciativa de aferir se a medida estava a ter o efeito desejado.

«<Hum> Por exemplo como...em relação aos pais... ou...a relação ou...está-me a faltar o termo...o querer...A envolvimento dos pais. Medidas que foram...que foram sugeridas ao longo do ano, já desde o ano passado, para envolver mais os pais, para que os miúdos consigam ter melhores resultados. Desde marcação de testes...<Hum> »A1N36

E: Mais interacção com os pais?

«Exactamente. Poder estar...Em termos de informação, eles estarem, terem mais conhecimentos.» A1N37

«Os horários, a diminuição da violência e dos contactos entre os miúdos, porque os... Ah, agora recorde-me. Um dos aspectos focados, principalmente, pelos pais dos miúdos pequenos era que a interacção entre os mais velhos com os mais novos podia não ser assim tão positiva – em termos de hábitos, em termos de...em termos de brincadeiras, linguagem, etc. Portanto isso também foi um aspecto a ter em conta.» A2N33

Embora repetido este enunciado serve para ilustrar que, na racionalidade dos entrevistados, a medida adoptada é um fim. Quando ela é apenas um meio para melhorar o serviço educativo, facto que não é aferido pela organização.

Outro entrevistado não apresentando evidências, sempre refere que foram tomadas medidas, sem as concretizar, e menciona ainda o impacto positivo dessas medidas, sem revelar as evidências desse impacto. Neste seu discurso aponta a participação, através da formulação de sugestões de melhoria, facto que não pode ser comprovado com outro testemunho ou através da análise documental.

«Na maioria dos casos as medidas tem impacto positivo e são bem acolhidas, mas como é natural, em algumas situações, isto não acontece desta forma, pelo que tentámos ajustar as medidas colocadas em prática. A principal evidência dessas medidas é o facto de os diversos actores desta escola apresentarem sugestões, com prontidão, e o clima organizacional ter vindo a evoluir positiva e permanentemente» A9N15

Um dos entrevistados salienta que é uma avaliação baseada nas estatísticas, referindo-se às reflexões trimestrais sobre os resultados dos alunos e revela não ter conhecimento da avaliação interna.

«Eu estou... Eu estava aqui a pensar....Acho que há dois anos foram, essencialmente, do resultado dos alunos. Isso foi feito num Conselho Pedagógico que eu assisti. <Hum> E depois havia algumas coisas a corrigir, só que eu agora não tenho isso presente. Mas sei que houve uma avaliação.» A4N28

E: O Pedagógico faz, trimestralmente, a avaliação, portanto, dos resultados. E, no final do ano, faz a comparação quer das notas das provas de aferição com as da escola.

«Exacto, e foi essa que eu estive. Isto foi há dois anos, acho eu, porque eu depois deixei de estar no Conselho Pedagógico <Hum> ... portanto, e deixei de acompanhar esse tipo de avaliação, não é? Por isso é que eu estou a dizer que não tenho conhecimento. Devem-se realizar as avaliações...» A4N29

E: Na escola, nesta escola, pelo menos, fazem essa avaliação. No Conselho Pedagógico, basicamente dos resultados e de...dos planos de recuperação e tal...

«Exacto. Sim, sim.... »A4N30

E: E, depois, há uma equipa de avaliação interna que faz, <Hum> provavelmente, noutros âmbitos ou até nos mesmos.

«Pois... <Hum> Exacto. Mas eu não tenho ...não tenho conhecimento.» A4N31

Todos os outros entrevistados, um não respondeu, não estão consciencializados de que tenham sido tomadas medidas, daí não referirem qualquer evidência dessas medidas.

«Não, para dizer verdade, não estou a recordar-me.» A5N54

«Atendendo a que agora não me recordo... <Hum> neste momento...» A6N37:

Esta categoria apresenta resultados que confirmam as conclusões a que chegamos na categoria anterior. Apenas conhece as medidas quem trabalha directamente na área de intervenção ou de aplicação dessas medidas e resulta da análise das entrevistas a não avaliação da medida tomada.

2.2. Contributo da Avaliação Interna para a melhoria do Serviço Educativo

Para esta categoria apenas obtivemos cinco respostas que assinalam uma melhoria do serviço educativo prestado pela escola, nas percepções dos entrevistados, sem revelarem bases de sustentação para essas afirmações.

Assim, dois relatam a melhoria como sendo pouca ou alguma.

«Sim...A ideia é para melhorar e...» A1N38

E: Pois...

«Pois...e penso que alguns resultado...mas não tanto quanto ...às tantas desejava.» A1N39

«Não, é muito cedo para se notar...Ou será cedo ou será ainda pouco usual, o reflectir-se» A3N51

«E também desculpa que te diga, não acho que por ser, por se fazer um inquérito e por se analisarem as coisas que, só por isso, as coisas ... É preciso muito mais.» A3N52

E: Não, isso...isso é...será feito e pensado para depois tomar alguma medida. E é neste sentido...

«Sim, depois é preciso muito mais. Depois é preciso muito mais... E, neste sentido, também, na nossa escola, eu acho uma coisa. Também tomaram conta da escola há relativamente pouco tempo. Eu acho

que foram tantas, tantas as coisas que eles têm ainda que ver e são tantas as coisas que eles têm ainda que fazer que, talvez, até por falta de tempo, ainda não tenham tratado convenientemente, valorizado convenientemente.» A3N53

E: Portanto, a ideia aqui seria – ao fazer a avaliação, notar-se ou descobrir-se um ponto menos bom, tomar uma medida... tomar uma medida.

«E...imediatamente se tentar resolver isso.» A3N54

E: Não é imediatamente....ou, quer dizer, é num prazo, não sei...o inquérito.

«Pelo menos, tomar-se como consequência do resultado desse inquérito.» A3N55

E: Tomar uma medida nesse sentido. Até...Daqui advém a tal...o sentido de autonomia. Porque pode a escola até...

«Ah! E depois empurrar com não sei quantas coisas. »A3N56

«É provável. É provável que tudo isso...É assim, quando houver a tal...a tal falada autonomia que até permita uma acção mais imediata e rápida e... <Hum> e sem ter de estar à espera de autorização para isto, para aquilo e para aqueloutro. Provavelmente. Mas não sei se é por isso, neste momento. Não digo que seja por falta de acç...por falta de autonomia..» A3N58

Outros dois aludem à efectividade da melhoria sem precisarem uma qualquer evidência dessa melhoria.

«Sim. Nesse aspecto, sim. Em termos de...a avaliação serve para isso mesmo. Para aferir aspectos positivos e negativos. E tem que haver medidas que se tomam, tem que haver correcção de alguns aspectos menos bons. Isso efectivamente foi feito.» A2N34

«A grande maioria das medidas têm tido impacto positivo a este nível, como já referi acima.» A9N16:

Por todos os factos apresentados podemos concluir que existe uma desvalorização da auto-avaliação, a avaliação efectuada serve como uma avaliação para o relatório e que a avaliação não utiliza uma metodologia que permita uma triangulação de dados para sustentação dos resultados, apesar das lacunas teóricas levantadas pela investigação, a contribuição da avaliação interna para a melhoria do serviço educativo é muito ténue, se não inexistente.

Se os investigadores realçam a auto-avaliação como a melhor forma de desenvolver uma organização, uma questão se levanta perante estas nossas conclusões: “ Será que uma auto-avaliação, sustentada teoricamente, com a participação e envolvimento de todas as audiências, com uma metodologia que permita a triangulação de dados não teria um maior contributo para o desenvolvimento da organização, em termos de serviço educativo?”

2.3. Avaliação Externa das Escolas - Contributo

2.3.1. Medidas Implementadas

Oito dos entrevistados, respondeu a esta categoria analítica e todos referem que foram tomadas medidas, no seguimento da AEE, sem concretizarem qualquer medida adoptada.

«Sim<Hum> Foram, mas, como eu já disse anteriormente 0, acho que foram muito discretos, pouco agressivos, para àquilo que provavelmente precisávamos.» A1N75

«Olhe, neste momento estamos agora a fazer a avaliação interna exactamente para saber das pessoas o que é que devemos mudar em termos de...de... de gestão intermédia e coordenação para melhorar exactamente...» A2N53

E: Portanto, estamos à espera, neste momento, de evidências de medidas e o contributo para a melhoria da prestação de serviços educativos. Ainda não há, não é?

«Sim...Ainda não há. Foram tendo...foram sendo. As reuniões continuam a fazer-se da mesma forma. <Hum> Usa-se muito...Os coordenadores usam muito, enviam tudo para o email, para depois não haver a desculpa – não chegou, não se soube, não se ouviu. Toda a documentação é enviada para o email; todas as pessoas têm acesso à documentação. Toda, toda no email. No entanto... é muito difícil perceber...o coordenador não consegue andar constantemente atrás de todas as pessoas de todo o seu departamento e de todos os grupos para saber o que as pessoas fazem, o que não fazem, o que precisam, o que não precisam. É muito complicado.» A2N54

«Foram e ainda continuam a ser.» A3N79:

«Eu acho...eu acho que sim. <Hum> Eu acho que na altura foram feitos alguns...tomadas algumas medidas, pelo menos, numa reunião que tivemos a seguir do Conselho Geral, a presidente disse que iam tomar algumas medidas. Não sei se foram tomadas, se já estão a ter produção, no sentido de já haver melhorias no terreno...» A4N43

«Pelo menos a correcção foi feita, <Hum> ... logo de seguida – quando apareceram, portanto, quando foi publicado o relatório. <Hum> Agora, também, quais foram exactamente que fizeram... também, já não» A6N62

«<Hum> Relativamente aos pontos fracos, que era isso que eu estava a referir, a nível de escolas não foi tomada nenhuma, neste momento. Relativamente aos pontos fracos, estamos a trabalhar que realmente...que esses pontos se mantenham...» A7N64

E: SE superem, não é?

«Não. <Hum> Que se mantenham os pontos fortes e que se superem os aspectos negativos. » A7N65

«Seguimos a grande maioria das sugestões, e partir destas, ainda implementamos outras acções.» A9N23

Apenas, um dos entrevistados refere, efectivamente, uma medida adoptada.

«Neste caso, foi... <Hum> Sei que um dos nossos fracos era, precisamente, a articulação que havia entre todos os ciclos e... <Hum> a partir daí começamos a...a melhorar. Começamos a realizar as tais reuniões. Eu acho que aí... <Hum> Tomámos...foi um dos nossos pontos fracos e nós temos tentado resolver esse problema» A5N77

Os entrevistados supõe que foram tomadas medidas no seguimento da AEE, apenas um deles concretiza uma medida. Medida essa que estava já inscrita no regulamento interno, mas que até então, não tinha sido posta em prática.

2.3.2. Evidências

Nesta categoria, os entrevistados não apresentam evidências que sustentem que as medidas adotadas contribuíram para a melhoria do serviço educativo,

«Não, neste momento, não.» A7N68:

Os restantes referem medidas para envolver os pais; reuniões de articulação entre níveis de ensino diferentes e um dos entrevistados faz referências mais generalizadas.

«As evidências, também eu já disse, passa por uma envolvimento maior com os encarregados de educação.» A1N76:

«Sim...Ainda não há. Foram tendo...foram sendo. As reuniões continuam a fazer-se da mesma forma. <Hum> Usa-se muito...Os coordenadores usam muito, enviam tudo para o email, para depois não haver a desculpa – não chegou, não se soube, não se ouviu. Toda a documentação é enviada para o email; todas as pessoas têm acesso à documentação. Toda, toda no email. No entanto... é muito difícil perceber...o coordenador não consegue andar constantemente atrás de todas as pessoas de todo o seu departamento e de todos os grupos para saber o que as pessoas fazem, o que não fazem, o que precisam, o que não precisam. É muito complicado.» A2N55:

E: Uma das coisas que foi, que ressaltou das actas, da leitura das actas, foi a efectivação de um grupo de trabalho de articulação entre ciclos.

«Sim. Essas reuniões têm sido produtivas, <Hum> principalmente, do 2º para o 3º ciclo. Do 1º para o 2º ciclo, a informação que é dada nem sempre corresponde àquilo que depois é... <Hum> acontece na prática. Mas é óbvio que há, o professor, os professores quando pegam nas turmas e nos alunos já têm um conhecimento mais aprofundado e já estão preparados para algumas... para alguns aspectos de cada aluno individualmente, para lidar com eles.» A1N62:

E: Isso é o caso das reuniões que se fazem com os professores titulares das turmas de 4º ano? Os conselhos de turma de 5º com as de 4º ano? Com os professores?

«Exactamente. Há sempre aquela...Sim, é alteração de ciclo. Do 1º ciclo para o 2º ciclo, depois do 2º ciclo para o 3º ciclo.» A2N60:

E: Eu estava a referir-me a uma, a reuniões que se fazem uma por período, que é um...uma estrutura de coordenação dos professores de...da educação infan...pré-escolar, dos professores do 1º ano-4º, 5º.6º.7º de Língua Portuguesa e de Matemática.

«Ah, sim, sim, sim. Tenho feito. Sim. As outras já se faziam antes. Essas começaram...sim, é verdade.» A2N61:

E: Que isso começou a ser feito, essas reuniões no ano passado, já se faziam antes. Essa que é uma medida que...quer dizer, foi notória porque foi logo a seguir ao relatório de avaliação externa e vem na sequência de um dos pontos fracos apontados, que é – a inexistência de mecanismos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática lectiva <Hum> E... e ...e a informalidade e a casualidade da articulação e sequencialidade curriculares. Portanto, este foi um dos aspectos apontados pelo relatório de avaliação externa, que esta medida visa, precisamente, colmatar: quer a articulação entre si, quer a articulação entre professores do mesmo ano, quer a sequencialidade da transição dos anos. Tem-se notado que e essa medida tem sido, pelo menos, tem dado algum contributo para a melhoria?

«Espera-se que essa medida dê algum contributo para a melhoria. Em termos de avaliação, sabe que cada aluno tem o seu ritmo, cada professor tem a sua forma de trabalhar e, lá está, estas reuniões servem exactamente para que os professores estejam mais atentos a determinados pormenores, mas não fazem milagres.» A2N62

«Algum... <Hum> Não, não posso agora, assim exaustivamente, lembrar de todas. Mas, por exemplo, lembro-me que falámos muito, por exemplo, na diferença que existe na avaliação interna e depois os resultados, por exemplo, dos exames nacionais do 9º ano e das provas de aferição. É um dado que hoje está presente em muitas das nossas conversas e que sabemos que temos de melhorar aí, por exemplo. Podemos melhorar os resultados... »A3N80

«Foram tomadas várias medidas tais como: a supervisão da prática lectiva em sede de departamento curricular, a criação de um conselho de articulação pedagógica e curricular do Agrupamento; a monitorização das práticas ao nível das ciências experimentais ao nível dos 2.º e 3.º ciclos; em cada um dos períodos lectivos, reuniões formais com a Assembleia de Delegados de Turma e Associação de Estudantes; monitorização das TIC no contexto de sala de aula. Está em curso a criação do Observatório dos resultados escolares e da qualidade de aprendizagens.» A9N24

2.4. Contributo da Avaliação Externa das Escolas para a Melhoria da Prestação do Serviço Educativo

Das cinco respostas efectuadas pelos nove entrevistados, uns com explicitação mais pormenorizada, outros sem tanto detalhe, um facto resulta evidente que é o empenho, por parte da organização, para resolver os pontos fracos assinalados pela AEE.

Qual é o contributo dessas medidas? O contributo foi melhorar em termos de resultados, com os alunos. O resultado dentro de uma sala de aula, nas fichas que eles fizeram... A1N77

E: Mas foi notório que houve melhoria?

Foi notório. Mesmo os próprios professores ficaram mais sensi...sensibilizados com a avaliação; importância, por exemplo, de uma prova de aferição e então...principalmente as disciplinas de português e matemática, penso que estão a fazer um trabalho mais...mais direccionado para essas provas, para que os resultados melhorem. A1N78

E: Melhorem...Então, pelo que... pelas suas palavras, percebe-se que têm mais influência as provas de aferição e os exames do que propriamente até a avaliação da escola.

E: Pelo menos causa mais preocupação nos professores.

Como a avaliação da escola também passa por aí, por esses resultados, em termos de fazer uma comparação entre os resultados do final do ano e essas provas, se real...se realmente correspondem uma à outra...se têm ... foi uma das questões da avaliação foi, foi essa. A1N80

E: Então, quer dizer, neste processo de avaliação externa...no, seu entender esse foi o grande problema; ...problema ou a grande insistência?

Foi o alertar de como isso também é importante, em termos de resultados A1N81

«Ai...Eu acho que tem sido produtivo..., a falar a sério, porque os professores têm <Hum> ...feito essas reuniões. Debatem, precisamente, muito...até, sei lá...os materiais e até, Às vezes, <Hum> como é que... os conteúdos. Até os próprios conteúdos são debatidos entre os professores. «E eu acho que isso... Eu sei lá...e... <Hum> »A5N79:

E: Haverá mais partilha entre os professores para...?

«Há, há. Há mais. Muita mais. Assim, até dos materiais, às vezes... “olha leva... este material, não”. Mas mesmo, às vezes, entre... Eu até vejo entre o 4º e o 5º. Por acaso, até, às vezes, os professores... <Hum> o 4º, o 4º ano... A pré já sabemos, que essa é... <Hum> aquelas indicações que dizem dos alunos que já conhecem. Transmitem aos professores do 1º ciclo. Aquelas de mais dificuldade. Lá está, os pontos fracos que têm os alunos e os professores, depois, já têm conhecimento. E, depois, até as regras - <Hum> a pré diz “Nós fazíamos assim”, para depois tentar o 1º ciclo fazer igual, para não haver, assim, aquele desfasamento logo no início.» A5N80:

E: E começou a funcionar também essa... <Hum> do 4º para o 5º ano?

«Só começou agora a haver. Começámos. E para o 4º e para o 5º também, como eu disse no <Hum> ...mesmo em materiais. Porque às vezes uns têm e fornecem para os outros e conteúdos também...e, às vezes, até aquelas dicas para dizer “olhe, começa antes por aqui...”» A5N81:

E: E tem-se notado que os alunos reagem de maneira diferente, é?

«Diferente...Eu acho que até tem...tem. Por acaso...» A5N82

E: Para melhor?

«Para melhor. Tem...tem havido assim umas dicas importantes, tem.... <Hum> Em Língua Portuguesa e Matemática...tem...» A5N83:

E: E já houve alguma espécie tentativa para avaliar este novo facto na escola?

«Não. Isso acho que <Hum> ...não...fizemos, não.» A5N84:

«... <Hum> e reportando-nos à...à parte anterior da entrevista, em termos de autonomia, os nossos alunos, este ano, tiveram a oportunidade de frequentar actividades na cidade, foi a musicoterapia, movimento e drama e... piscina e hipnoterapia. <Hum> Isso, parecendo que não, melhora substancialmente o bem-estar deles e contribui, também, para o bem-estar deles próprios e das restantes turmas onde eles estão inseridos.»

Todos os respondentes atribuem maior significado à AEE e, decorre dessa atitude, a referência à sua contribuição para o desenvolvimento da organização escolar. Contudo, é denotada a falta de conhecimento de medidas tomadas, porquanto só os implicados directamente tem conhecimento. Assim, o director de turma conhece os procedimentos adoptados que envolvem os directores de turma; os docentes envolvidos na organização dos horários conhecem as medidas relativas a horários e os docentes do grupo de articulação sabem dessas reuniões e da sua significação para a melhoria do serviço educativo. Julgamos pertinente avaliar essas medidas, depois de um período de tempo que permita que essas medidas sejam identificáveis e que produzam efeitos.

Assim, a organização após a AEE toma medidas pontuais e, de seguida, tal como no caso da AI, não verifica se essas medidas produzem os efeitos desejados. A análise dos dados aponta para uma fraca relação entre a Avaliação Externa e a melhoria na prestação do serviço educativo, a qual se traduz em medidas sectoriais, sem “evidências” que as suportem e que não são reconhecidas pelo conjunto dos entrevistados, que estão, de uma forma ou de outra, ligados aos órgãos de gestão de topo ou de gestão intermédia

3. Avaliação e Documentos Orientadores

Nesta categoria respondem todos os entrevistados e três mencionam que não foram introduzidas alterações aos documentos induzidas pelas avaliações.

«Não, que eu tenha notado, não.» A1N97

«Não. <Hum> O Projecto Curricular...o Plano Anual de Actividades, o plano anual de actividades é elaborado pelos departamentos a pensar nos alunos e não...e na comunidade. E, portanto, não está – se calhar deveria estar – mas não está preocupada com os resultados em termos da avaliação externa. Nós vivemos para os nossos alunos, não vivemos para os papéis que vão ser produzidos a partir daí. <Hum> Todos os outros documentos, embora tenham em conta a legislação existente em vigor, está preocupada, essencialmente, nos nossos alunos e na nossa comunidade. Não podemos produzir papéis, e creio que nenhuma escola poderá fazê-lo, a pensar no que os outros vão avaliar a seguir. Nós temos uma comunidade específica, com alunos específicos, portanto temos de fazer todos os documentos a pensar nessa comunidade que temos.» A2N72

E: Aqui a questão vai mais no sentido contrário ou seja, depois do relatório de avaliação externa ou interna ...

«Alterar isso.» A2N73

E: Fazer alterações nos...documentos»

«Não, não fizemos. Os nossos alunos continuam a ser os mesmos, as nossas preocupações continuam a ser as mesmas, e portanto...» A2N74

E: Portanto, quer dizer, como estes são os documentos fundamentais, não se dá muita relevância às avaliações?

«A avaliação externa é importante, até porque dela dependem as nossas quotas. Sem dúvida. Mas aqui o ponto fundamental é os nossos alunos, até porque não é uma resma de papéis que alguém vai produzir.» A2N75

«Só se foram pouquinhos. Só se fossem muito pouquinhos. Porque eu acho que isto...» A5N95:

E: Mas tem presente alguma coisa que foi alterada ou não?

«Não. Só as reuniões... <Hum> Sei que as reuniões de articulação... »A5N96:

E: Isso já estava no regulamento interno, mas passou-se a fazer, não é?

«Isso já estava...Não me estou, assim. Não me estou assim, também, a recordar...» A5N97:

Dos seis entrevistados que referem que as avaliações induziram alterações aos documentos orientadores, dois deles, não sabendo se procederam a alterações aos documentos orientadores, equacionam essa possibilidade.

«<Hum> Também te digo - é provável que tenha...que tenha acontecido...Se calhar.» A3N109

«<Hum> Induziram alterações no funcionamento da escola? »A4N56

E: Portanto, nestes documentos, no Projecto Educativo?

«<Hum> Não sei... <Hum> Mas julgo que sim. No Projecto Educativo acho que sim. Pelo menos, havia lá algumas coisas que podiam ser ... Sim, exactamente.» A4N57

Quatro dos entrevistados dão conta de alterações produzidas nos documentos por indução da avaliação institucional, mas, também neste caso, não revelam evidências ou quais as alterações. Devemos referir que da análise documental não se constatou qualquer alteração por

indução da Avaliação Institucional. As alterações pontuais decorrem das mudanças das leis, como a lei do estatuto do aluno, Lei 39/2010 de 2 de Setembro, que altera o regulamento interno.

«Sim, várias. Não sei se, portanto... <Hum> O nosso agrupamento...uma das razões que, ultimamente... pelo menos o regulamento interno e os diversos documentos educativos da escola, foram algo de várias modificações. Umas porque...têm que ver com a alteração do nome da escola, mas, essencialmente, também para adequar às...portanto, às... <Hum> orientações que foram dadas.» A6N75

«No Plano Anual de Actividades.» A7N80

E: Essencialmente?

«Foram introduzidas algumas... algumas introd... alterações assim como no Projecto Educativo.» A7N81

«Naturalmente, caso contrário qual a validade da AE? Interessa perceber o que foi efectuado, ou seja, que alterações foram sentidas/introduzidas.» A8N15

«Naturalmente que sim.» A9N29:

Constata-se que apenas uma minoria alude a alterações efectuadas aos documentos orientadores do agrupamento, sem precisar essas alterações. As variadíssimas alterações aos documentos orientadores do agrupamento, provocadas pelas alterações legislativas dos últimos anos, podem confundir as opiniões dos entrevistados e estes não estarem a associar determinada alteração à avaliação institucional, mas, antes, à legislação, sendo a possibilidade contrária também verdadeira.

4. Contributo da Avaliação Institucional Escolar - Conclusões

Como tivemos oportunidade de verificar no segundo capítulo, a investigação dá relevância à auto-avaliação como meio para a melhoria e o desenvolvimento organizacional. Costa & Ventura (2005) realçam *A Avaliação para Nós* como meio de evolução da organização por contraponto à avaliação para o mercado e a avaliação para o relatório.

Os dados obtidos sugerem que é a avaliação para o relatório, que se pratica no agrupamento, como forma de satisfação dos requisitos da avaliação externa das escolas. Não deixa de ser positivo o facto de se ter iniciado uma avaliação interna como forma de consciencialização dos actores, como forma de detecção de problemas na organização e como forma de compreender limitações dos membros da equipa de avaliação interna, que ao darem o seu melhor se apercebem das suas próprias lacunas em termos de avaliação institucional.

Os entrevistados revelam algum alheamento face a qualquer uma das modalidades de avaliação, sendo dada mais relevância à avaliação externa das escolas do que à avaliação interna.

O facto mais relevante da avaliação externa das escolas prende-se com a análise SWAT (pontos fortes e fracos e oportunidades e constrangimentos da organização), pois permite uma rápida compreensão dos problemas e virtudes da organização.

Não querendo reduzir a avaliação aplicada, apenas, à análise Swat, julgamos que esta é o foco da atenção da organização que, pelo que pudemos perceber, procura reagir aos pontos apontados.

Apesar desse esforço de resposta aos juízos avaliativos da equipa da avaliação externa, não encontramos dados consistentes que nos permitam concluir que, no que concerne à prestação do serviço educativo, as melhorias ensaiadas tenham produzido os resultados esperados. Na verdade, não encontramos práticas sistemáticas de monitorização da eficácia dessas medidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro legislativo português sobre a avaliação é claro quanto à obrigatoriedade da avaliação de escolas na sua modalidade externa e na sua modalidade interna ou de auto-avaliação. Esta obrigatoriedade sendo da responsabilidade do estado, não é assumida na sua plenitude, uma vez que às escolas não é disponibilizada formação suficiente para o desenvolvimento de uma auto-avaliação capaz de ser concretizada no sentido de apontar caminhos de melhoria do serviço educativo de cada organização educativa, dependendo o desenvolvimento da auto-avaliação da disponibilidade e da “boa vontade” de alguns actores das escolas que tomam essa “missão” em mãos. Atente-se que a Avaliação Externa das Escolas acarreta penalizações para a organização, nomeadamente na atribuição de quotas para as menções de Muito Bom e Excelente na Avaliação de Desempenho Docente.

Os normativos são um reflexo das pressões das agendas supranacionais, agendas “escondidas” de cariz neoliberal e neoconservador, concentrando-se na velha ideia do *Menos Estado, Melhor Estado*, concretizando-se na indução do mercado ou *quase-mercado* e na responsabilização dos actores. A responsabilização só pode ser compreendida à luz de uma avaliação global das escolas, dos docentes e, antes de tudo, das políticas educativas empreendidas pelos sucessivos governos da República Portuguesa.

Pese embora se verifique complexidade em torno desta temática, pela natureza dos conceitos abordados, polissémicos, de concepções bastante díspares, de *nuances* e sensibilidades bastante difíceis de apropriar e explicar, numa dissertação de mestrado, salientamos ter sido uma enorme gratificação na elaboração da mesma, não só pelos resultados apurados, mas antes, pelo conhecimento adquirido em conceitos que não estavam tratados tão profundamente, pelo que consideramos ter sido este trabalho um marco decisivo em termos de crescimento pessoal e investigativo.

O esquema adoptado na organização da nossa dissertação possibilitou-nos, em primeiro lugar, uma perspectiva sócio-histórica da avaliação, através da incursão nos diferentes modos de abordar a evolução da avaliação. Neste primeiro capítulo, percebemos que existe uma tendência para encarar/utilizar, pelas instâncias de governação, a avaliação com mais ênfase em períodos de debilidade económica dos países.

No segundo capítulo tratamos das questões da avaliação educacional, a qual foi abordada como enquadramento da avaliação institucional, sendo esta última a que mais importância tem para o

trabalho que empreendemos. Assim, várias perspectivas foram abordadas, não visando uma opção por uma melhor forma de avaliar, sem no entanto deixarmos de referir que é na auto-avaliação que perspectivamos um desenvolvimento organizacional, no sentido de melhoria do serviço educativo proporcionado à sociedade que envolve cada escola com organização individual e localizada, mas na tentativa de mostrar algumas das teorias mais relevantes da actualidade. Para além disso, realizamos uma incursão pelos conceitos de relevância para a organização escolar, como a autonomia, a qualidade ou a participação.

Para o terceiro capítulo revisitamos as teorias organizacionais e as propostas teóricas de Morgan, Bolman e Deal, Bush e o autor, a nossa primeira referência, Ellstrom. Na incursão sobre as teorias organizacionais, destaca-se o conceito de Liderança, muito realçado pelo movimento das escolas eficazes e bem patente nos modelos de avaliação, principalmente externos.

O segundo e terceiro capítulos permitiram-nos a construção de um quadro teórico para a sustentação da análise documental, principalmente no caso do terceiro capítulo e, ambos para a análise das entrevistas.

No quarto capítulo, confrontámos dois modelos de avaliação propostos por dois autores de renome no campo da avaliação, nomeadamente Stufflebeam e Stake, no sentido de dar conta das possibilidades de que ambos constituiriam modelos válidos para concretização de uma avaliação de escola. Ainda revisitámos os vários modelos de avaliação de escolas aplicados em Portugal, desde o Observatório da Qualidade da Escola, mais distante no tempo, à Avaliação Externa das Escolas, que termina agora o primeiro ciclo de avaliação do universo das escolas portuguesas.

O capítulo quinto explicita a metodologia de investigação apresenta os objectivos da investigação e aclara as categorias de análise.

No último capítulo, o Sexto, numa primeira parte expomos o manancial de dados, de informações e de conhecimentos que fomos compilando e analisando no *Corpus* constituído pelo Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento Desafio, o Relatório de Avaliação Interna do Agrupamento Desafio e as actas dos diferentes órgãos do Agrupamento Desafio. Na segunda parte, do sexto capítulo, demos voz a alguns dos actores, tentando apreender as suas concepções, ideias ou ideais e as racionalidades resultantes da experiência do processo de avaliação externa e do processo de avaliação interna, de forma a entendermos que melhoria resultou na prestação do serviço educativo no Agrupamento Desafio.

Em relação à questão: *em que medida a Avaliação Institucional contribui para a melhoria da Prestação do Serviço Educativo?* Consideramos poder concluir que, após a realização da avaliação

externa e da avaliação interna, há uma relação débil entre a Avaliação Institucional e a melhoria na prestação do serviço educativo, traduzida em medidas pontuais, sem “evidências” consistentes de uma melhoria do serviço educativo.

As duas modalidades de avaliação tiveram para a organização impactos diferenciados, sem evidências de melhoria. Pareceu-nos que a avaliação externa teve mais impacto, porque é a esta avaliação que a organização, leia-se órgão executivo, dá mais relevo, relegando a avaliação interna para uma *Avaliação para o Relatório* (Costa & Ventura, 2005). Este facto deve-se também, em grande parte, à vontade de melhorar os pontos fracos referidos pela avaliação externa, para a futura avaliação externa ser melhor.

Não foi nossa pretensão quantificar a melhoria da prestação do serviço educativo, mas tão só aceder às percepções dos actores envolvidos no processo avaliativo sobre as melhorias visíveis na prestação do serviço educativo. Contudo, sendo este o cerne da questão do nosso trabalho, não rejeitamos outras demandas que pensamos contribuir para o estabelecimento de um quadro mais inteligível das racionalidades burocráticas.

Uma destas demandas foi concretizada, numa primeira parte da *Análise e Apresentação de Resultados*, através da análise interpretativa dos vários modelos de avaliação à luz dos objectivos e preferências organizacionais e das tecnologias e processos organizacionais. Desta análise resultou que o modelo CIPP se aproxima mais de um Modelo burocrático do que o modelo Respondente, e este, por sua vez, se encontra mais próximo de um Modelo Anárquico.

O trabalho de investigação possibilitou o reconhecimento de traços de uma concepção de organização de Modelo Burocrático no Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento Desafio, em que se exerce um controlo, se alcança a prestação de contas e se promove uma forma para a responsabilização.

Pelo contrário, o Relatório de Avaliação Interna do Agrupamento Desafio revela a tendência oposta, o relatório forma ou enforma uma concepção de escola mais próxima de um Modelo Anárquico, onde todas as audiências são interessadas e os seus diferentes anseios, objectivos ou pretensões atendidas e onde a incerteza das tecnologias impera.

Deriva também da análise documental a percepção do que é A Avaliação na Escola, através das actas dos diversos órgãos, onde se percebe que: a) não é dada relevância à avaliação interna; b) a relevância da avaliação externa é maior do que a relevância da avaliação interna, mas, mesmo assim, os órgãos não se detêm muito tempo a discuti-la, limitando-se a apresentá-la ou, o que

também revela a pouca relevância para a organização da avaliação interna ou externa, as discussões sobre a avaliação interna ou externa não foram registadas nas actas dos diversos órgãos.

Compreendeu-se, ainda, que o mais relevante para a organização são as metas do PE, os testes (intermédios e finais), as estatísticas e as classificações intermédias e finais, mas também a sua comparação com os resultados dos exames e provas de aferição. Por estes factos, consideramos que a Avaliação na Escola se encontra mais congruente com um modelo burocrático.

Na segunda parte do capítulo sexto, incidimos na interpretação das entrevistas realizadas. A este propósito, realçamos alguns aspectos dessa interpretação:

O entendimento dos entrevistados é a de que a avaliação serve para a regulação das escolas e para homogeneizar o sistema educativo; os entrevistados mostram-se contra a ideia de a escola poder ser uma empresa e são favoráveis à avaliação, mas adversos a uma avaliação empresarial.

É atribuída uma grande importância à autonomia, referindo que a escola não dispõe de margens de autonomia para concretizar o projecto educativo, avaliando, a maioria, a autonomia com uma nota inferior a cinco numa escala de 10 pontos, e, no que se refere aos meios de que a escola dispõe, grande parte dos entrevistados salienta que esses são reduzidos;

Sobre o Processo de Avaliação Interna, os entrevistados atribuem a iniciativa à própria escola, sendo que um apoio externo seria bem recebido. No que diz respeito à participação é referenciada uma participação alargada cujas escolhas dos elementos é tida como democrática. Em relação a quem se destina a avaliação, concluímos que são dirigidos, principalmente, à direcção e que as discussões acerca dos resultados se realizam nos órgãos da organização.

Do processo de avaliação externa, os dados obtidos indicam que a organização não se candidatou numa primeira fase, sendo, depois, seleccionada para o processo de avaliação externa e que o encararam com uma postura defensiva por parte dos indivíduos que constituíam os painéis. Os entrevistados demonstram que esta AEE tende a burocratizar e que teve algumas consequências psicológicas nos actores, principalmente, órgão de gestão e professores, sem relação com a ADD. Por último, houve uma concordância com o relatório, na generalidade, e com os pontos fortes e fracos apontados. A divulgação foi ainda alargada ao jornal da escola. No entanto, os entrevistados apontam, maioritariamente, que os gastos com a avaliação institucional não compensam os benefícios, assim racionalidade resultante nos entrevistados é a de que a avaliação serve para o controlo.

Por outro lado, os entrevistados têm uma percepção muito difusa das medidas tomadas e das evidências destas mesmas medidas. Apenas os participantes envolvidos directamente no processo

de implementação das medidas têm conhecimento sobre essas medidas e as dúvidas emergem quando se trata de saber se se produziram alterações aos documentos orientadores, induzidas pelas avaliações externa e interna.

Como síntese final, e tomando por suporte os dados que carreamos ao longo do trabalho, seja a partir da análise dos diversos documentos, seja a partir dos testemunhos que registámos em discurso directo, julgamos poder afirmar que os processos avaliativos analisados no Agrupamento Desafio, seja na modalidade de auto-avaliação, seja na modalidade de avaliação externa, apesar das energias que absorveram, não apresentam evidências robustas que nos permitam concluir pela relação positiva entre aqueles processos avaliativos e melhorias documentadas na prestação do serviço educativo. Apesar de alguns dos nossos inquiridos associarem a avaliação a melhorias, quando instados a indicar as medidas tomadas e, particularmente, as “evidências” de que essas medidas tinham resultado em melhorias efectivas, fomos invariavelmente confrontados com discursos vagos e generalistas que admitiam as melhorias em abstracto, mas que não eram capazes de as exemplificar.

Contudo, devemos reconhecer que esta “conclusão” não é igualmente válida para as duas modalidades de avaliação referidas. Efectivamente, e um pouco em contracorrente com o que seria expectável, encontramos mais capacidade de indução de mudanças na avaliação externa do que na auto-avaliação. Foi o caso, por exemplo, de algumas medidas pontuais no domínio da “articulação e sequencialidade”, da monitorização da evolução dos resultados escolares e da organização e gestão do Agrupamento

Admitimos, contudo, que este maior impacto da avaliação externa, quando comparado com as melhorias imputadas à auto-avaliação, possa ser “conjuntural”, isto é, resultar da circunstância de a auto-avaliação ainda se encontrar na sua “adolescência”, evidenciando por isso algumas fragilidades e contradições que o tempo ajudará a superar.

Admitimos também que o nosso desenho da investigação possa, pelo menos em certos momentos, não ter mobilizado as “lentes” adequadas para captar a densa e subtil filigrana do nosso objecto de estudo.

«O desafio que se coloca a todos quantos concebem a educação como um bem não mercadorizável e, portanto, não sujeito às premissas da «mão invisível» do mercado e da livre iniciativa dita individual, e, pelo contrário, a consideram como um modo (obrigatório) do Estado produzir sociedades mais justas, mais iguais e mais solidárias, é encontrar os meios de deslegitimar os discursos dominantes na actualidade, tarefa que não será fácil mas que importa assumir como central nos próximos anos.» (Silva, 2004)

Bibliografia

Bibliografia

- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, A. J. (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 23-26.
- AFONSO, A. J. (2002). Políticas Educativas e Avaliação de Escolas: por uma Prática Avaliativa menos Regulatória. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, A. J. (2009). Nem Tudo o que conta em Educação é mensurável ou Comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13-29.
- AFONSO, A. J. (2006). Os exames não promoverão nunca a melhoria da qualidade da educação escolar? *A Página Da Educação*, 13, Ano 15, N.º 158.
- AFONSO, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALAIZ, V. (2007). "Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?". *Correio da Educação* n.º 301 CRIAP-ASA.
- ALAIZ, Vitor; GÓIS, Eunice & GONÇALVES, Conceição. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas: Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, M. P., & CORREIA, S. (2009). Projecto de avaliação em rede (par): construção e regulação do sentido colectivo de escola. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 3964-3975). Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, M. P., (2002). Autonomia curricular: a face oculta da (re)centralização? In A. F. Moreira, [et al.], org., *"Currículo e Produção de Identidades : actas do Colóquio sobre Questões Curriculares, 5, Braga, 2002"* (pp. 161-166). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- ANESPO, L. D.-C.-o. (2001). *MOCEQEP Project: Quality Certification Model - final document of the project*. obtido em outubro de 2010, de <http://www.anespo.pt/projectos/moceqep/index.html>
- ARQUEIRO, A., COELHO, C., & TORMENTA, R. (24 e 25 de Abril de 2008). Processos de Auto-Avaliação em Agrupamentos de Escolas: Intencionalidades, Actores, Instrumentos. *Comunicação apresentada no VII Encontro Internacional de Inovação Educacional, realizado*

- na Universidade de Angra do Heroísmo. Angra do Heroísmo: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- AVES. (2010). *Programa AIVES*. Obtido em Novembro de 2010, de Fundação Manuel Leão: <http://www.fmleao.pt/index.php?id=8>
- AZEVEDO, J. M. (2007a). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE (org), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 14-99). Lisboa: CNE.
- AZEVEDO, J. M. (2007b). Avaliação externa das escolas em Portugal. *As escolas face a novos desafios*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BALDRIDGE, J. V., CURTIS, D. V., ECKER, G., & RILEY, G. L. (1978). Policy-making and effective leadership. San Francisco: Jossey Bass.
- BALL, S. J (1987). The Micropolitics of the school: Towards a theory of school organization. London: Methuen.
- BALL, S. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, Jul/Dez*, 99-116.
- BARBIER, J.-M. (1996). Elaboração de Projectos de Acção e Planificação. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (2008). Análise de Conteúdo (5ª ed.). Coimbra: Edições 70.
- BARROSO, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. B. (org), *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 17, número 002*, 49-83.
- BOLMAN, L. G., & DEAL, T. E. (1997). Reframing Organizations. San Francisco: Jossey Bass.
- BOUTINET, J.-P. (1996). Antropologia do Projecto. Lisboa: Instituto Piaget.
- BUSH, T. & GLOVER, D. (2002). School leadership: Concepts and evidence. Nottingham: National College.
- BUSH, T. (1995). Theories of Educational Management (2ª ed.). Londres: Paul Chapman.
- BUSH, T. (2003). Theories of Educational Leadership and Management, 3rd Edition. London: Sage Publications.
- BUSH, T. (2006). *Theories of Educational Management*. Obtido em 2010
- BUSH, T. (2008). Leadership and management development in education. London: Sage.
- CLÍMACO, M. (2010). Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3(3)*, 9-29.

- COHEN, M. D., MARCH, J. G., & OLSEN, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organization Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, n° 1, 1-25.
- COOK, D. L. (1966). *Program evaluation and review techniques. Applications in education*. U.S. Office of Education Cooperative Monograph, 17 (OE-12024).
- COSTA, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ª Ed ed.). Porto: Edições Asa.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, J. A., & VENTURA, A. (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *Infância e Educação*, n° 7, Novembro de – *Investigação e Práticas*, 148-161.
- DAPP (2000). *Relatório: O estado da Arte da Avaliação Educacional – Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DIAS SOBRINHO, J. (1995). “Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp”. In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (orgs.), *A Avaliação Institucional. Teoria e Experiência*. São Paulo: Cortez, pp.53-86.
- DIAS SOBRINHO, J. (2003). Avaliação da Educação Superior - Regulação e Emancipação. In J. Dias Sobrinho. & Ristoff, D. I., *Avaliação e compromisso público. A educação superior em debate*. (pp. 35-51). Florianópolis: Insular.
- EISNER, E. W. (1967). *Educational objectives: Help or hindrance?*. School Review, 75, 250–260.
- ELLSTROM, P.-E. (1983). Four Faces of Educational Organizations. In D. o. Education (Ed.), *Higher Education* (Vol. 12, pp. 231-241). Linkoping, Sweden: University of Linkoping.
- ELLSTROM, P.-E. (1984). *Rationality, Anarchy and the Planning of Change in Educational Organizations. A study of problem Solving and Planning of Change in Small Work Groups*. Linkoping: Linkoping University.
- ENGUITA, M. F. (1999). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In P. Gentili, & T. Da Silva, *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação* (pp. 93-110). Petrópolis: Editora Vozes.
- ENVISION SOFTWARE. (2010). *Hawthorne_Effect*. Obtido em 10 de 12 de 2010, de http://www.envisionsoftware.com/articles/Hawthorne_Effect.html
- ESCUDERO ESCORZA, T. (1997). Enfoques modélicos y estratégias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, Vol 3, n°1.
- Consultado em http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm.
- ESCUDERO ESCORZA, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, pp. 11-43.

- ESTEBAN, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 5-31.
- ESTEVÃO, C. (2001). Políticas Educativas, Autonomia e Avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. vol. nº 2. *Revista Portuguesa de Educação*, 155-178.
- EURYDICE, (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement*, União Europeia.
- EURYDICE, (2006/2007). *O sistema Educativo em Portugal - Eurybase*. Portugal: União Europeia.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- FREITAS, C. M. (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: Os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 95-130.
- FULLAN, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership* 49 (5), 19,20.
- GARVIN, D. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. Harvard: Harvard Business Review.
- GENTILI, P. A. (1999). O Discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In P. Gentili, & T. Da Silva, *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação* (pp. 111-177). Petrópolis: Editora Vozes.
- GLASER, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18, 519–521.
- GOMES, P. J. (2004). A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação. *Cadernos de Biblioteconomia Arquivística e Documentação Cadernos BAD*, 6-18.
- GOVERNO REGIONAL DOS AÇORES. (s.d.). *Portal da Educação dos Açores*. Obtido em Dezembro de 2010, de Portal da Educação dos Açores - Escolas:
<http://www.edu.azores.gov.pt/escolas/Paginas/default.aspx>
- GRIFFITHS, D., HART, A., & BLAIR, B. (1991). Still another approach to administration: Chaos theory. *Education Administration Quarterly*, 27 (4), 430-451.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- GUBA, E., & LINCOLN, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications, Inc.
- GUERREIRO, H. -I. (2005). Contribution of the inspectorate to improve school self-evaluation. *Apresentação na Conferência: Synergy Improving Quality in European Schools? – Concepts of Evaluation and International Cooperation*. Austria:3-6 de Maio, www.google.com.

- GUERREIRO, H. -I. (de 2009). Contributos da IGE para o desenvolvimento da auto-avaliação das escolas. *Comissão Sectorial para a Educação e Formação - Seminário:Aplicação prática de sistemas de gestão e de modelos de avaliação da qualidade em instituições de ensino básico e secundário*. Portugal: 21 de Maio, www.google.com.
- HMIE. (2010). How Good is our School. Scotland.
- HURTEAU, Marthe & NADEAU, Marc- Andre. (1985). The pros and cons of responsive evaluation. Obtido em 20 de Fevereiro de 2010, de ERIC- Education Resources Information Center: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED267103&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED267103
- IGE. (2002). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- IGE. (2005). *Aferição Efectividade da Auto-avaliação das Escolas: Projecto ESSE- Apresentação*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 2010, de Inspeção-Geral Da Educação: <http://www.ige.min-edu.pt/>
- IGE. (2009). *Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de avaliação*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação, Ministério da Educação.
- IGE. (2009). *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas 2004-2007 – Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação.
- IGE. (2005). *PROGRAMA AFERIÇÃO: EFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS-Roteiro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ISO. (s.d.). Obtido em Novembro de 2010, de http://www.iso.org/iso/about/discover-iso_why-standards-matter.htm
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. (1980). *PRINCIPLES*. Obtido em 2010, de <http://www.jcsee.org/wp-content/uploads/2009/09/Principles.pdf>
- KUHN, T. (1961). The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- LIMA, L. C. (1998). *A escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (2002). Avaliação e Concepções Organizacionais de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 16-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- LIMA, L. C. (2003). *A Escola como Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*. (2ª). São Paulo, Brasil: Cortez.
- LIMA, L. C. (MAIO de 2005). *Direcção, Autonomia e Gestão das Escolas*. Obtido em FEVEREIRO de 2010, de www.fenprof.pt: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=76&doc=879&mid=115>
- LIMA, L. C., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública*. Porto: Afrontamento.
- LIMA, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 4,, 43-59.
- LINCOLN, Y. (2003). Constructivist Knowing, Participatory Ethics and Responsive Evaluation: A model for the 21st Century. In Thomas Kellaghan, Daniel L. Stufflebeam; Wingate, editors, with the assistance of Lori A., *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 69-78). Dordrecht; The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- MADAUS, G. F., & KELLAGHAN, T. (2002). Models, metaphors, and definitions in evaluation. In G. Madaus, D. Stufflebeam, & T. Kellaghan, *Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation -Second Edition* (pp. 19-32). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- MCGREGOR, D. & CUTCHER-GERSHENFELD, J. (2006). *The human side of enterprise*. New York:: McGraw-Hill.
- METFESSEL, N., & MICHAEL, W. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 931-943.
- MEURET, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.) *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- NEVO, D. (1989). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. In E. R. House, *New Directions in Educational Evaluation* (pp. 15-29). London: The Falmer Press.
- NEVO, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. In D. N. (ed.), *School-Based Evaluation: An International Perspective (Advances in Program Evaluation, Volume 8)* (pp. 3-16). Emerald Group Publishing Limited.

- NUTTALL, D. L. (1994). Choosing Indicators. In K. Riley & D. Nuttall, *Measuring Quality. Education Indicators*. London: The Falmer Press.
- OFSTED. (s.d.). *OFSTED-About us*. Obtido em Novembro de 2010, de OFSTED:
<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/About-us>
- OLIVEIRA, P. G., CLÍMACO, M. d., CARRAVILLA, M. A., SARRICO, C., AZEVEDO, J. M., & OLIVEIRA, J. F. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, J. A. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2010). Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos. *Seminário "Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto"*. Universidade do Minho, Braga.
- PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- POPHAM, W. J. (1971). Criterion-referenced measurement. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- PROVUS, M. (1969). Discrepancy evaluation model. Pittsburgh, PA: Pittsburgh Public Schools.
- PROVUS, M. (1971). Discrepancy evaluation . Berkeley, CA: McCutchan.
- QUIVY, R. & CAMPENHONDT, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RISTOFF, D. (2003). Algumas definições de avaliação. In J. D. Sobrinho, *Avaliação e compromisso público. A educação superior em debate*. (pp. 21-34). Florianópolis: Insular.
- RODRIGUES, J. (2010). Avaliação do desempenho das organizações. Lisboa: Escolar Editora.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62*, 87-108.
- SÁ, V. (2009). Indicadores de desempenho, qualidade(s) e melhoria. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3795-3805). Braga: Universidade do Minho.
- SANDERS, J. R. (2003). A Model for School Evaluation. In D. L. T. Kellaghan, *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Dordrecht ; The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- SANTOS GUERRA, M. (2002a). “Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas”. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. (pp. 11-31). Porto: Edições Asa.

- SANTOS GUERRA, M. Á. (2002b). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SCRIVEN, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In D. L. T. Kellaghan, *International Handbook of Educational Evaluation*, (pp. 15-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- SILVA, M. A. (2004). A « Nova Direita» e a Educação (I). *A Página da Educação*, N.º 137, Ano 13,.
- SIMONS, H. (1993). Avaliação e reformas das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa(org.), *Avaliação em Educação. Novas Perspectivas* (pp. 155-170). Porto: Porto Editora.
- STAKE, R. (1975). Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation. *paper presented at a conference on "New Trends in Evaluation", October 1973*. Goteborg, Sweden.
- STAKE, R. (2003). Responsive Evaluation. In D. L. T. Kellaghan, *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 63-78). Dordrecht ; The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- STAKE, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares. Barcelona: Editora Graó.
- STAKE, R. (April 1967). The Countenance of Educational Evaluation. Teachers College Record, Volume 68, No. 7: http://www.ed.uiuc.edu/circe/Publications/CIRCE_Publications.html.
- STUFFLEBEAM, D. (1971). The Relevance of CIPP Evaluation Model For Educational Accountntability. *Paper presented at The Annual meeting of the American Association of School Administrators*. Atlantic City, N.J.
- STUFFLEBEAM, D. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation* (89), 7-87. Western Michigan University, USA: Copyright © 2001 John Wiley & Sons, Inc.
- STUFFLEBEAM, D. (2002). Foundational Models for 21st Century Program Evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellagan, *Evaluation Models:Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 33-85). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- STUFFLEBEAM, D. (2003b). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate, (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht ; The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- STUFFLEBEAM, D. (2003c). Institutionalizing Evaluations in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate, (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 775-805). Dordrecht ; The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- STUFFLEBEAM, D., & SHINKFIELD, A. (1989). *Evaluación Sistemática*. (C. Losilla, Trad.) Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós.

- STUFFLEBEAM, D., & SHINKFIELD, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STUFFLEBEAM, D. & MADAUS, G. (2000). Program Evaluation: A Historical Overview. In G. F. Daniel L. Stufflebeam, *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 3-18). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- STUFFLEBEAM, D. (2003a). THE CIPP MODEL FOR EVALUATION: an update; a review of the model's development; a checklist to guide implementation. *Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN)*. Portland, Oregon.
- TERRASÊCA, M., & CAMELO, J. (2008). Contributos de um Modelo de Avaliação ("Avaliação Institucional" para a Melhoria das Práticas de Formação). *Comunicação apresentada na Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação, realizada na Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/ Brasil*. Paraíba, Brasil.
- TERRASÊCA, M., & COELHO, C. (2009). «Avaliação Externa», «Avaliação Interna» e «Auto-avaliação»: Implicações de distintos princípios e processos avaliativos. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - X Congresso* – Bragança, 1 de Maio de 2009.
- TRAVERS, R. (1983). How research has changed American schools. Kalamazoo, MI: Mythos Press.
- TYLER, R. (1967). Changing concepts of educational evaluation. In R. G. R.Tyler, *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. pp. 13–18). Chicago: Rand McNally: (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation).
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. SILVA, & J. M. PINTO, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101- 128). Porto: Afrontamento.
- VENTURA, A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacte do programa de avaliação integrada*. Aveiro: Tese de Doutoramento (Policopiada).
- WEICK, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quartely*, 21, n° 1, 1-19.
- WORTHEN, B., & SANDERS, J. (1973). Educational Evaluation: Theory and practice. California: Wadsworth Publishing Company.

Legislação Consultada:

ME. (1998). Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio: Regime De Autonomia, Administração E Gestão Dos Estabelecimentos Da Educação Pré-Escolar E Dos Ensinos Básico E Secundário. Lisboa: Ministério Da Educação.

.Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro – aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto – alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho Conjunto. 370/2006 de 5 de Abril,

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos Básico e Secundário,

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril – Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão.

Anexos

Anexo A – Grelha de Análise de Conteúdo dos Relatórios e Modelos de Avaliação

Anexo B – Guião de Entrevistas

Anexo C - Grelha de Análise de Conteúdo de uma Entrevista

No CD:

Guião das Entrevistas

Entrevistas

Análise de Conteúdo das Entrevistas

Grelha de Contagem de divergências/convergências entre entrevistas

Análise de Conteúdo do relatório de AEE

Análise de Conteúdo do relatório de AEE - Excel

Análise de Conteúdo do relatório de AI

Análise de Conteúdo do relatório de AI - Excel

Anexo A – Exemplo de Grelha de Análise de Conteúdo dos Relatórios e Modelos de Avaliação

Avaliação Externa das Escolas: Relatório de escola Agrupamento Desafio

Avaliação Externa das Escolas: Relatório de escola Agrupamento Desafio										
Dimensões de Análise	Excerto/Expressão/ Contexto	Categorias de análise								Justificação
		Objectivos		Participação		Tecnologias		Comparabilidade		
		Claros e Partilhados	Não Claros e/ou Objecto de Disputa	Alargada	Limitada	Claras e Transparentes	Ambíguas/Não Claras	Permite/ Hierarquização	Não é susceptível de comparação	
Organização e gestão escolar	O Projecto Educativo identifica alguns problemas com que se debate o Agrupamento e elenca áreas prioritárias para a sua actuação, mas não calendariza as suas prioridades.	X		X			X		X	O PE é tido como participado por todos, logo os objectivos são tidos como consensuais. Refere-se áreas prioritárias sem definir os processos, não é possível realizar comparações sem quantificações.
	Os documentos estruturantes são coerentes entre si, tecendo orientações, definindo critérios em relação à acção educativa e concebendo actividades na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças/alunos.	X			X	X			X	PE é partilhado, Objectivos consensuais, os documentos tecem orientações (tecnologia determinadas) sem quantificações.

<p>A atribuição do serviço docente assegura o critério da continuidade pedagógica e o conhecimento das competências profissionais e pessoais de cada docente. Este conhecimento também é tido em conta na distribuição de serviço dos assistentes operacionais, que se sentem valorizados no seu trabalho. Os novos docentes relevam o acolhimento, o apoio e o respeito que existe no Agrupamento. Os Serviços Administrativos conseguem responder às necessidades sentidas pela comunidade educativa. As diferentes unidades pertencentes ao Agrupamento encontram-se em bom estado de conservação e equipadas a nível informático, no entanto, carecem de espaços para o desenvolvimento de algumas actividades curriculares e de enriquecimento do currículo. A direcção gere verbas provenientes do Orçamento de Estado e da Câmara Municipal de Fafe, bem como decorrentes do arrendamento do pavilhão gimnodesportivo e das receitas do bufete. De realçar a canalização de verbas para o apoio aos alunos carenciados, a aquisição de equipamentos didácticos e a manutenção/melhoramento de espaços. Os pais e a respectiva Associação representativa participam na vida do Agrupamento e no desenvolvimento de actividades, procurando soluções para alguns constrangimentos encontrados. A Autarquia apoia as actividades preconizadas pelo Agrupamento. A educação para a cidadania é uma das prioridades, o que está patente este ano lectivo na promoção de actividades de solidariedade e na promoção de novas actividades no âmbito da cidadania. Os intervenientes nos painéis percebem, nas diferentes acções do Agrupamento, um elevado grau de equidade, sentido de solidariedade e de justiça.</p>					X				<p>Neste excerto, as referências ficam-se pelos processos utilizados no agrupamento e são tidos como correctos.</p>
<p>3 100%</p>	<p>2 67%</p>	<p>0 0%</p>	<p>1 33%</p>	<p>1 33%</p>	<p>2 67%</p>	<p>1 33%</p>	<p>0 0%</p>	<p>2 67%</p>	

Anexo B – Guião de Entrevistas

Guião de Entrevistas

Temas	Objectivos	Perguntas
Razões param a aplicação da avaliação institucional	Saber que razões políticas, educacionais, ou outras, justificam a Avaliação Institucional	1. Ao longo das últimas décadas, em diferentes geografias sociopolíticas, a avaliação educacional em geral, e a avaliação das escolas em particular, têm vindo a assumir uma grande centralidade, chegando-se mesmo a falar do <i>Estado Avaliador</i> . Na sua opinião o que justifica este generalizado interesse pela avaliação das escolas?
Concepção de escola	Compreender a concepção de escola	2. Há autores que consideram que a escola é igual a outra organização qualquer (nomeadamente uma empresa). Concorda com este posicionamento? Será que um modelo de avaliação de uma empresa também serve para a avaliação de uma escola? Pensa que a postura do Director/subdirectores da escola reflecte essa concepção e os gestores intermédios?
Autonomia	Compreender a concepção de Autonomia Compreender o grau de autonomia existente	3. Jorge A Costa, em diversos textos, defende que uma das condições fundamentais para que a avaliação das escolas constitua um factor de melhoria é que estas disponham de autonomia. Concorda com esta opinião? No caso da sua escola, considera que dispõe das margens de autonomia suficientes para concretizara o projecto educativo? Numa escala de 1 a 10, em que 1= a autonomia mínima e 10= a autonomia máxima, onde colocaria a sua escola?

Avaliação Interna/ Auto-Avaliação	Perceber que modelo se implementa na escola	4. De acordo com a lei (lei nº 31/2002), a auto-avaliação das escolas é obrigatória. Contudo, em muitas escolas este processo iniciou-se bastante mais tarde. Quando realizaram pela primeira vez um processo de auto-avaliação nesta escola? Na auto-avaliação desta escola seguem um modelo próprio ou inspiraram-se em modelos pré-existentes? 5. Considera pertinente um apoio externo para concretizar a avaliação interna/auto-avaliação? 6. Quais os domínios/dimensões em que incide a vossa auto-avaliação?
Participação	Conhecer os intervenientes no processo de avaliação interna/auto-avaliação	7. Quem participa no processo de avaliação interna/auto-avaliação e na equipa de avaliação? Como foram escolhidos os elementos que levaram a cabo a auto-avaliação 8. Quem decide o que avaliar e como?
Destinatários	Identificar os destinatários da avaliação	9. Na sua opinião, quem são os principais destinatários da avaliação interna/auto-avaliação?
Impacto	Conhecer o impacto da avaliação interna/auto-avaliação	10. De acordo com a Lei da avaliação (lei nº 31/2002) a avaliação tem por finalidade permitir “incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas”. Considera que a auto-avaliação realizada nesta escola tem permitido alcançar aquele objectivo? Foram tomadas algumas medidas concretas na sequência do processo de auto-avaliação? 11. Quais as evidencias dessas medidas? 12. Se implementaram alguma medida, considera que a mesma contribui para a melhoria na prestação do serviço educativo desta escola?
Papel dos Órgãos de gestão	Especificar as funções dos órgãos de gestão na avaliação interna/auto-avaliação	13. Qual tem sido o papel do órgão de gestão no processo de avaliação interna/auto-avaliação?
Divulgação	Perceber como é divulgado e onde se discutem os resultados	14. Como são divulgados os resultados da AI, onde são discutidos? Existe alguma estratégia específica para os discutir com os pais?

Avaliação Externa	Compreender como foi a avaliação externa	<p>15.A partir de 2006/2007 iniciou-se um novo ciclo na Avaliação Externa das escolas. Na primeira fase a entrada no processo foi voluntária (solicitação expressa da escola), depois tornou-se obrigatória. Esta escola apresentou algum pedido para ser incluída na 1ª fase da AE? Como se processou a adesão à Avaliação Externa?</p> <p>16.Alguns autores consideram que, no caso de uma AE, pode existir a tendência para transmitir uma imagem sobrevalorizada da escola (preocupação em “ficar bem na fotografia”). Na sua opinião, este fenómeno verificou-se nesta escola? Na sua opinião a AE é coerente com a melhoria das escolas, ou tende a “burocratizá-las”?</p> <p>17.A Avaliação Externa das Escolas teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos professores da escola, alunos e demais envolvidos?</p>
Participação	Conhecer os intervenientes no processo de avaliação Externa	1. Como decorreu o processo de escolha dos participantes nos painéis?
Impacto	Conhecer o impacto da avaliação	<p>18.Na sequência da AE é enviado um Relatório para a escola onde, para além da avaliação das diversas dimensões, se explicitam os pontos fortes e os pontos fracos. Na sua opinião a avaliação atribuída a esta escola foi justa? Reconhece que foram bem identificados os pontos fortes e os pontos fracos? Apesar de haver a possibilidade de recorrer ao “contraditório”, nesta escola não se utilizou essa possibilidade. Qual a razão? Concordaram com a avaliação ou consideraram que seria tempo pedido?</p> <p>19.Foram tomadas algumas medidas para superar os pontos fracos identificados e para consolidar os pontos fortes?</p> <p>20.Quais as evidências dessas medidas e qual o contributo para a melhoria na prestação do serviço educativo desta escola?</p>
Papel dos Órgãos de gestão	Especificar as funções dos órgãos de gestão na avaliação	21.Qual o papel do órgão de gestão no processo antes da avaliação externa?
Divulgação	Perceber como é divulgado e onde se discutem os resultados	22.Como foram divulgados os resultados da AE e onde se discutiram? Evidências? Colocaram o Relatório na página da escola? Promoveram algum tipo de reuniões específicas para o debater?

AI/AE	Relação entre AI e AE	<p>23.Antes da realização da AE a escola levou a cabo uma auto-avaliação e produziu o seu próprio relatório. Há coincidências no diagnóstico entre os dois Relatórios? Quais os pontos de convergência e de divergência?</p> <p>24.Alguns autores consideram que é frequente a AE condicionar a AI, isto é, a escolas acabam por replicar na auto-avaliação as dimensões que sabem que serão objecto de avaliação na AE. Esse fenómeno observou-se nesta escola?</p>
	Impacto na vida da organização	<p>25.Sendo o PE, o PCE, o RI e o PAA*, documentos fundamentais na vida de uma organização escolar, as avaliações induziram-lhes alterações?</p> <p>26.Globalmente, considera que os benefícios colhidos com a Avaliação Externa compensam a energia e os recursos consumidos no processo?</p> <p>27.Se lhe fosse permitido, o que mudaria no processo de avaliação (interna e/ou externa) das escolas?</p> <p>28.Na sua opinião a escola é detentora de meios suficientes (recursos financeiros; Humanos ou físicos) para melhorar o serviço educativo?</p>

*PE – Projecto Educativo

PCE – Projecto Curricular de Escola

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Actividades

Anexo C- Grelha de Análise de Conteúdo de uma Entrevista

Entrevista 3

Dimensão	Categoria	Subcategoria	A-Entrevistado E- Entrevistador	
Estado-Avaliador	Justificação da avaliação institucional	Políticas, outras	<p>A3N1: O que justifica o interesse pela avaliação das escolas... Por exemplo, se fosse a mim perguntar-me por que é que me interessa a avaliação...Eu acho que é. Se fosse eu responder a isto, assim...dizer, eu, como cidadã, por que é que me interessa - eu diria que é pelo enorme volume de investimento que se fez nas escolas e porque é preciso conhecer os resultados desse investimento. E...eu acho que assim é a única coisa que neste momento me ocorre. É perceber-se e... <Hum> tanto se investe e ...e querer-se conhecer os resultados, porque, aparentemente, os resultados são maus desse investimento. As pessoas parecem que têm consciência de que se investe muito e que o retorno é pequeno. Não sei...a mim é isso que me oferece dizer.</p> <p>E: E será, talvez, essa a ideia do próprio governo de...?</p> <p>A3N2: Ah, eu penso que sim. E acho muito justo, porque... <Hum> compete ao governo, acho eu, saber em que é que se gasta. Porque dinheiro é de todos. E, portanto, é preciso conhecer o resultado desse investimento. E nas escolas acho que... <Hum> que...portanto, era um terreno em que parecia que não era muito fácil penetrar ou sequer falar-se disso. Era mais fácil, por exemplo, falar-se na Saúde. Dizia-se: “Ai, tanto dinheiro para este hospital. Um hospital tão bom, tão novo e funciona tão mal.” Nas escolas parecia um mundo à parte. E eu acho muito bem que se fale nessas coisas.</p>	Regulação e controlo
Teorias Organizacionais	Concepção de escola	Escola como empresa	<p>A3N3: Eu acho que há partes em que tem de ser igual. Há partes que tem de ser uma empresa. A gestão de dinheiros, por exemplo, tem de ser semelhante: tem de ser bem gerido, bem pensado os investimentos, o risco, <Hm> as coisas... os dinheiros da escola e os</p>	Algumas dimensões são equivalentes, outras não. Porque lidamos com crianças e o seu rendimento não é mensurável.

			<p>investimentos que a escola faz. Os dinheiros da escola, quer dizer, não é os dinheiros da escola, que a escola em termos de dinheiros próprios tem pouca coisa, mas as verbas que são atribuídas à escola têm de ser bem geridas, com rigor. Nesse sentido é, tem de ser como uma empresa. Agora, depois há um outro campo em que eu acho ser mais difícil de se assemelhar à... a uma empresa, não é? Porque nós tratamos de aluno e de seres humanos... <Hmm> que isto não é possível, não é? Enquanto tu podes pôr uma operária ou um conjunto de operários e dizer “A produção tem de ser esta”, numa escola não se pode fazer assim, não é?. Mas há uma parte que tem de ser. Mas estou convencida há outra parte que escapa completamente à lógica de empresa. Embora tenha de ser olhada como algo que te tenha de dar rendimento; agora não é rendimento em termos económicos, que acaba por ter reflexos em termos económicos, se saírem dali pessoas bem preparadas, que irão contribuir para a economia do país, no futuro, não é? Acho eu.</p>	
		<p>Avaliação de empresa/escola</p>	<p>A3N4: <u>Ah, de uma empresa.</u> Eu não estou muito dentro dos modelos de avaliação das empresas; mas sei...mas estou, de alguma forma, dentro do modelo de avaliação da escola. Agora, se for em termos comparativos, não consigo dizer. Se é possível fazer...Penso que não será possível, tem de haver adaptações, porque a realidade é outra, não é? E: Pois...</p> <p>A3N5: Agora, se disser que deve haver pontos em comum... Por exemplo, eu acho fundamental, numa escola, avaliar-se a assiduidade do trabalho. E numa empresa também se avalia a assiduidade. Portanto, deve haver pontos em que é possível. E: E há. A lógica da avaliação de uma empresa serve mais sempre <u>mais para a</u> produtividade.</p> <p>A3N6: <u>Produção.</u> A produtividade. E a produtividade numa escola também se mede pela...pela assiduidade. Portanto, há pontos de certeza...deve...deve ter pontos em</p>	<p>Algumas equiparações a avaliação de empresa.</p>

			<p>comum.</p> <p>E: Quer dizer...com adaptações poderá servir.</p> <p>A3N7: Com adaptações. Tem de haver um modelo de gestão <Hum> que sirva e que sirva para melhorar o rendimento daquela organização/escola. Eu acho que é um campo que pode ser sempre...sempre, sempre melhorado como uma empresa.</p>	
		<p>Postura do Director/subdirectores</p> <p>Gestores intermédios</p>	<p>A3N8: Qual?</p> <p>E: Da lógica da empresa. Da lógica da empresa e do modelo de avaliação adaptado, talvez?</p> <p>A3N9: Da nossa escola em concreto, da nossa escola? Eu não noto muito isso. Eu acho que ainda estamos todos um bocado <Hum> ligados à ideia da coisa pública. O que é público não é de ninguém. E que vai-se fazendo. Não é uma crítica, é uma constatação. Acho que estamos todos muito ligados ainda...a essa ideia do que é publico não é de ninguém e o que não se faz hoje, faz-se amanhã. Agora, há de certeza alguns esforços, fruto, não penso que sejam por posições pessoais, fruto daquilo que vem de cima, que nos obriga um bocado a pensar a pensar estas questões, não é?</p> <p>E: E dos gestores intermédios, coordenadores de departamento e tudo, sente que há uma postura neste sentido?</p> <p>A3N10: Sinto que há uma postura nesse sentido, em algumas pessoas, mas pontualmente. Eu penso que isto... é um terreno ainda que as pessoas são... <Hm> ainda não...sabes o que é que eu acho que é? Às vezes as dificuldades de um país como estas obrigam as pessoas a dar valor ao seu...ao facto de ter um emprego, de ter um trabalho. E isso, se calhar, torna-as mais conscientes e, se calhar, mais defensoras até da própria necessidade de garantir esse trabalho. Isto pode ser uma qualidade. Porque parece que até aqui que era a coisa mais natural do mundo ser-se professor, ter uma escola e aí de quem não tivesse, e aí... <Hm>, percebes? E...e eu</p>	<p>Algumas posições coerentes com a postura de empresa, a nível pessoal mas imposto pela "lei".</p>

			<p>acho que esta... a naturalidade com que se via um trabalho, a escola, uma coisa assim, parece que estás, ligeiramente, a modificar e as pessoas já a quererem a defender o seu trabalho. Mas para o defenderem também têm de ser boas no trabalho que desempenham</p> <p>E: Portanto, há uma nova consciencialização de uma nova profissionalidade de docente?</p> <p>A3N11: Começa a haver. Começa a haver. E cada vez, eu penso, que se deve caminhar As pessoas a defenderem e a fazerem o melhor possível na sua profissão. E eu não encarava isto como um coisa tão natural, tão...Percebes?</p>	
Autonomia	Autonomia	Importância	<p>A3N12: Ah, talvez. // // Talvez. Talvez, se calhar. <Hm> Eu penso que <Hm> a autonomia está ligada com isso. Mas eu acho que tem de haver sempre...para não haver grandes injustiças, tem de haver algumas ideias que vêm, percebes? São aplicadas na realidade de cada escola, mas tem de haver um fio...um fio que as una...uma...percebes? Não pode haver muitas variantes.</p> <p>E: Alguma uniformidade?</p> <p>A3N13: Alguma uniformidade e alguma directriz que venha, por exemplo do Ministério. <Hum> Portanto...Mas depois a sua aplicação tem de ter em conta a especificidade de cada escola. Isso concordo. E a tal autonomia.</p>	Bastante importante, mas com regulação e homogeneização das escolas.
		Margens de autonomia	<p>A3N14: // // Se queres... Eu nunca assim muito penso nestas coisas. Se há muita, por exemplo...se há muit... <Hum> algo inovadores, assim...e se situam bem no contexto da nossa escola e nos programas...</p> <p>E: Se tem autonomia ou se se sentem algo constrangidos pelas leis ou por pressões...?</p> <p>A3N15: Eu penso que a quantidade de leis e a quantidade de despachos e a quantidade de normas e a quantidade de esclarecimentos, aquela panóplia de...de documentos legais que o Ministério da Educação está sempre a mandar cá para forma e, de alguma forma, a delimitar a acção de...de....</p>	Sem autonomia

			<p>E: A concretização do PE?</p> <p>A3N16: Ah, com certeza, com certeza que sim. Porque são tantos os diplomas, tantas coisas...que à força de tanta coisa isto emperra. Porque...Há que simplificar o processo, não é? Toda essa gama imensa de papéis e de diplomas e de... Eu acho que há-de emperrar por algum motivo. Se é...se... não sei, não tenho assim uma opinião muito formada.</p> <p>A3N58: É provável. É provável que tudo isso...É assim, quando houver a tal...a tal falada autonomia que até permita uma acção mais imediata e rápida e... <Hum> e sem ter de estar à espera de autorização para isto, para aquilo e para aqueloutro. Provavelmente. Mas não sei se é por isso, neste momento. Não digo que seja por falta de acç...por falta de autonomia.</p>	
		Escala de autonomia	A3N17: Sim. Na actualidade? Se calhar...colocá-la-ia a meio.	5
		meios	<p>A3N115: Eu acho que sim, que a escola tem...não, não precisamos de muito mais. Nós...temos, aparentemente, tudo: temos salas bem equipadas, temos umas instalações muito razoáveis. <Hum> O que é que nós precisamos? Acho que precisamos todos de... de trabalhar com mais... não sei... <Hum> ... com mais... fé. De acreditarmos que somos capazes de fazer melhor. Eu acho que sim.</p>	<p>Pessoas capazes</p> <p>Recursos materiais suficientes</p> <p>Recursos financeiros alguns</p>
Avaliação Interna/ Auto-Avaliação	Início		<p>A3N18: Quando é que realizámos? Eu tenho consciência de que no ano passado se falou em auto-avaliação e passou um inquérito e este ano estamos a fazer a outros órgãos. Portanto, eu tenho ideia só a partir do ano passado. Eu só me lembro concretamente a partir do ano passado.</p> <p>E: Portanto...dois anos, não é?</p> <p>A3N19: Dois anos.</p> <p>E: A avaliação, a auto-avaliação deveria e provavelmente foi feita aquando do...anterior à visita da inspecção, portanto mais um ano? Três?</p> <p>A3N20: Sim, três. Pode ser. Por aí.</p>	3 anos

	Modelo de Avaliação	Próprio/pré-existente	<p>A3N21: Deve haver uma adaptação. Não deve haver, tenho a certeza que houve a adaptação de alguns modelos. Tenho a certeza que houve a adaptação de alguns modelos. Tenho a certeza. E fomos consultados até em termos de departamento, para darmos achegas sobre, até, determinados inquéritos que foram feitos e que estão até a ser postos em prática neste momento.</p>	Inspirado em modelos contextualização mas sem especificar. Decalque de outras escolas.
	Apoio externo	Amigo Critico	<p>A3N22: <Hum> Por exemplo... <Hum> Haver <Hum> alguém a quem se recorresse. E: Um especialista?</p> <p>A3N23: Sim, eu acho que sim; porque senão acabam...ou se acabam por se copiar modelos que existem e eu acho que estas coisas para serem rigorosas e terem valor têm de ter ajuda externa. Não só nisso...até noutras coisas... Coisas... Nós não podemos ser bons em tudo. E professores a fazer determinadas coisas... Nós não fomos talhados, nem ensinados a isso, não é? Até o próprio tratamento dos dados. E: Pois...os dados ...</p> <p>A3N24: Mas mesmo a preparação dos documentos, acho que sim; para ser verdadeiramente importante e ter algum significado. Eu acho que sim...que devíamos ter...</p> <p>E: Algum apoio...até de formação das próprias pessoas?</p> <p>A3N25: Sim, sim. Exactamente. Não sei. De formação ou de recurso a organismos externos. Acho, acho. Acho até porque eu recuso a ideia de que um professor deve saber fazer tudo. Recuso isso. E: Pois...Quais os domínios...?</p> <p>A3N26: Até vai contra a lógica do tal modelo de empresa e de as coisas funcionarem bem. Tu se tens uma empresa e se precisas de um determinado serviço, tu vais buscar um técnico para determinado serviço; se precisas de compreender ou aplicar um problema até legal, consultas um advogado ou tens uma avença. Com um...Percebes? E as escolas, as nossas, é que querem...pronto, estás a perceber? Nós...e nós temos ido nesta...neste comboio parvo em que nós temos de</p>	Favorável a Apoio externo

			saber tudo, não é? E Às vezes, interrogo-me se isto é justo. E: Pois... A3N27: Não é. Nem deveríamos assumir estes vários papéis que nos pedem.	
Avaliação Inter a/ Auto-	Conhecimento	dimensões	A3N28: Da...da nossa? E: Sim. A: Olha, neste...Eu acho que, neste momento, nós até estamos a fazer <Hum> ...a querer conhecer melhor como é que funcionam os órgãos. Por exemplo, o órgão... o Conselho Pedagógico <Hum> a coord...os...as... o...a...os departamentos. Neste momento estamos a responder a um inquérito. Respondemos a um inquérito. E: Portanto, na área da gestão e os órgãos de gestão? A3N29: E o ano passado já não sei. Já não me lembro do que é que tratou, mas nós também respondemos a coisas. Já não me lembro. Este ano estamos a fazer isso. // // Ah, o ano passado era mais o externo. A parte externa: os encarregados de educação, não sei o quê, ...	Não corresponde Abrangência muito larga Sem suporte teórico
	Participação	Processo	A3N30: Quem é que participa, no processo todo? Portanto, quem responde a isso tudo? Toda a escola. Portanto, eu acho que aquilo foi mandado para todos os professores...Foi...Todos os professores. Depois, participaram...isto foi por fases. No ano passado, participaram os pais. No ano passado, parece que se quis ver <Hum> ... a participação dos pais na escola. É...é conforme o inquérito. Este ano participaram os professores, até porque era para se pronunciarem sobre os órgãos de gestão. E: Então é alargado a toda a comunidade? A3N31: É alargado. É alargado. Acho que sim.	Participação alargada
		Equipa	A3N32: Quem é que participa? São professores. Deixa-me pensar...<Hum> ...São professores. São professores... São professores... que eu saiba, são só professores..	Só docentes
ção	Processo	Escolha dos elementos	A3N33: Não foi por oferta – ninguém se ofereceu. Eu penso que foi pela... pela disponibilidade ou	Sem conhecimento

			<p>pela aparente disponibilidade, em termos até de horário ou dos cargos que desempenhava. Por exemplo, estou a lembrar-me até da Anabela. A Anabela pertence. Porquê? Porque ela é coordenadora de projectos. De certo é um bocadinho a olho, a ver quem tem mais disponibilidade.</p> <p>E: Mas foi por eleição, foi por sugestão da direcção...?</p> <p>A3N34: Não. Foi por sugestão da direcção e...e ...tenho ideia...aquilo foi falado em Pedagógico. Não é? Mas penso que é assim, mais ou menos, uma coisa “deixa-me ver quem pode ser? E tal” e aqueles que estariam mais disponíveis, até em termos de horários ou de disciplinas ou de assuntos que tratam. Não é pela capacidade de cada um, porque eu penso que ninguém teria capacidades especiais para isso.</p>	Voluntariado ou escolha da direcção
		Poder de decisão	<p>A3N35: A: É o próprio grupo.</p> <p>E: É?</p> <p>A1N36: É.</p> <p>E: Portanto, eles têm autonomia para...?</p> <p>A3N37: A não ser que o façam em consonância com a direcção. Eu lembro-me perfeitamente de a coordenadora dizer “Este ano vamos... Pensou-se...A equipa de avaliação pensou que seria interessante auscultar neste e neste ponto”, no caso – o funcionamento dos órgãos de gestão. Penso que é a eles. Parece-me mesmo, que é um bocado, que são eles. E...E nessa equipa parece-me que está ligado “o senhor A” como assessor. Não sei se coordenada. Ele, às vezes, aparece assim nessas equipas. É provável que esteja o “o senhor A”, também</p> <p>E: Portanto, como assessor da direcção?</p> <p>A3N38: Sim.</p> <p>E: E a metodologia adoptada? São eles também que decidem?</p> <p>A3N39: Embora, portanto...nós, em departamento, fomos consultados sobre até pontos a incluir e etc. São as tais sugestões e tal...</p> <p>E: Do que avaliar?</p> <p>A3N40: Do que avaliar ou até mesmo dos pontos constantes do ...dos inquéritos. Tivemos alguma</p>	Poder de decisão na equipa com um elemento da direcção.

			<p>participação e fizemos algumas sugestões. No nosso departamento fizemos. Portanto, não é assim uma coisa dura e seca que aparece ali do céu. Procurou-se auscultar as pessoas.</p> <p>E: A Abrangência?</p> <p>A3N41: Sim, sim.</p>	
	Destinatários	Intenção	<p>A3N42: Quem são? São os professores...são os professores e...e sei...e sei que também foram os encarregados de educação.</p> <p>E: E quem deveria ser, já agora?</p> <p>A3N43: <Hum> Quem deveria ser...continuam a ser, olha, professores; acho que também deviam entrar os alunos. Se calhar também entraram, numa outra fase em que eu nem me apercebi. Também é interessante ouvir os alunos. Alunos, professores.</p> <p>E: Neste caso é mais os destinatários – é dos resultados da própria avaliação?</p> <p>A3N44: Ai, ai... Quem deveria ser o... <Hum> A quem devia ser dado conhecimento? Ai, deveria ser dado conhecimento aos pais. Se eles tiverem...os nossos são sempre um drama, não é? Mas, mas há muitos pais que hoje que já têm capacidade e interesse. Se calhar era uma forma de os aproximar da escola – era ver como é que está a escola e o que é que se pensa da escola e o que é que...o que é que resultou desses inquéritos e os professores. E, às vezes, o que eu penso é que <Hum> esses resultados...é...é...o... Avaliar é importante, eu acho, que é muito importante avaliar. E depois tratar os dados que saíram dessa avaliação. É importante analisar. E é nesse sentido que eu penso se nós temos tempo e saber suficiente para fazer o tratamento dos dados. Porque às vezes, o que me parece, é que estes inquéritos, estas avaliações fazem-se porque se têm de fazer, estás a perceber? E não propriamente para daí tirar conclusões e mudar. e Mudar quando é para mudar e evidenciar aquilo que está bem. Às vezes, e começando por mim, faço porque é para fazer. <Hum> E... <Hum> Percebes? <Hum> muitas vezes, não se valoriza o suficiente.</p>	<p>os professores e... os encarregados de educação deveriam ser também os Alunos Resultados</p>

		Distribuição de relatório		
Avaliação Interna/ Auto-Avaliação	Impacto	Melhoria	<p>A3N45: Eu acho que é... <Hum> Que é... <Hum> Se calhar já respondi antes; se calhar há uma falta de tempo e, se calhar, grande falta de fé, não é? E... <Hum>...E...E a falta de tempo leva-nos a, muitas vezes, a cumprir a coisas, mas depois a não tirar as consequências das coisas, percebe?. Muitas vezes é o tempo. Nós vivemos absorvidos por muitas outras coisas e não temos tempo, se calhar. Fazemo-las para dizer que estão feitas. Para se vier alguém dizer: “Fez, fez, está feito”. Mas devia ser...deveria ser... deveria ter...isso até nos faria acreditar mais quando preenchemos essas coisas, não é? Se tivéssemos consciência de que aquilo vai ser o utilizado e vai ser o indicador, por exemplo, para se melhorar.</p> <p>E: Não tem ligação nenhuma à equipa de avaliação, não é?</p> <p>A3N46: Não tenho, não.</p>	Para o relatório O interesse na produção de relatório
		Medidas	<p>A3N47: Que me lembre se há alguma < coisa que tenha resultado de...?</p> <p>E: Alguma medida que tenha sido implementada em resultado disso.</p> <p>A3N48: Não, não me lembro. Não, pelo contrário. Não me lembro. Eu não me lembro. E posso estar a ser injusta...</p> <p>E: Pois...</p> <p>A3N49: Posso estar a ser injusta, porque não me lembro...E pode ter acontecido. Ao contrário da outra avaliação, da avaliação da inspecção. Aí, sim.</p>	Incerteza
		Evidencias	<p>E: Portanto, evidências dessas medidas, não se lembrando...?</p> <p>A3N50: Não me lembro, não me lembro. Mas posso estar...posso não estar...não ser a pessoa melhor para dar sinal disso, porque me esqueço.</p>	
		Melhoria serviço educativo	<p>A3N51: Não, é muito cedo para se notar...Ou será cedo ou será ainda pouco usual, o reflectir-se</p> <p>A3N52: E também desculpa que te diga, não acho que por ser, por se fazer um inquérito e por se analisarem as coisas que, só por isso, as coisas ... É preciso muito mais.</p> <p>E: Não, isso...isso é...será feito e pensado para depois tomar</p>	Pouca melhoria

		<p><u>alguma medida. E é neste sentido...</u></p> <p>A3N53: Sim, depois é preciso muito mais. Depois é preciso muito mais... E, neste sentido, também, na nossa escola, eu acho uma coisa. Também tomaram conta da escola há relativamente pouco tempo. Eu acho que foram tantas, tantas as coisas que eles têm ainda que ver e são tantas as coisas que eles têm ainda que fazer que, talvez, até por falta de tempo, ainda não tenham tratado convenientemente, valorizado convenientemente.</p> <p>E: Portanto, a ideia aqui seria – ao fazer a avaliação, notar-se ou descobrir-se um ponto menos bom, tomar uma medida... tomar uma medida.</p> <p>A3N54: E...imediatamente se tentar resolver isso.</p> <p>E: Não é imediatamente....ou, quer dizer, é num prazo, não sei... o inquérito.</p> <p>A3N55: Pelo menos, tomar-se como consequência do resultado desse inquérito.</p> <p>E: Tomar uma medida nesse sentido. Até...Daqui advém a tal...o sentido de autonomia. Porque pode a escola até...</p> <p>A3N56: Ah! E depois empurrar com não sei quantas coisas.</p> <p>E: Não é?</p> <p>A3N57: Sim, é provável.</p> <p>E: Mas assim que se ...</p> <p>A3N58: É provável. É provável que tudo isso...É assim, quando houver a tal...a tal falada autonomia que até permita uma acção mais imediata e rápida e... <Hum> e sem ter de estar à espera de autorização para isto, para aquilo e para aqueloutro. Provavelmente. Mas não sei se é por isso, neste momento. Não digo que seja por falta de acç...por falta de autonomia..</p>	
Avaliação Interna/ Auto-Avaliação	Papel dos Órgãos de gestão	<p>A3N59: Eu penso, pelo menos, que...que... // // Portanto, que apoia essa avaliação e cria todos os mecanismos que permitem concretizá-la. Acabei de dizer, há um bocado, que, se calhar, estão tão absorvidos com tanta coisa que, se calhar, têm o assunto entregue, ela faz-se, não é? Está a decorrer e, pronto, é mais uma</p>	Apoia mas não dá seguimento

	Divulgação		coisa que se faz e, depois, se ficará para tempos...quando houver mais tempo, percebe? Penso que sim.	
		Órgãos	<p>A3N60: A mim chegam-me através do Conselho Pedagógico.</p> <p>E: E são discutidos essencialmente?</p> <p>A3N61: São discutidos dentro do tempo que o Conselho Pedagógico.</p> <p>E: No Pedagógico?</p> <p>A1N62: No Pedagógico. Mas dentro da dimensão de tempo que outros assuntos muitos mais para falar, percebes? Não digo que é dada prioridade. Não é.</p> <p>E: Existe alguma...?</p> <p>A3N63: Eu acho que existe a sensação: Está feito, está cumprido. Era para fazer, fez-se. <Hum> É um bocado...</p>	Em departamento/Pedagógico
		Discussão	<p>A3N64: Isso é capaz...não sei. Ao nível de, por exemplo, eu acho que isso faz-se ao nível de direcções de turma, de Directores de Turma, porque <Hum> ...ou até mesmo através da... do Conselho Geral, não sei ... do representante...se é que se faz, eu não estou por dentro, não sei. Não sei até que ponto.</p> <p>E: Os pais têm assento no Pedagógico, também, não é?</p> <p>A3N65: Os pais, o representante dos pais não está no Pedagógico?</p> <p>E: Não.</p> <p>A3N66: Ai, é capaz...só se for a ...será a funcionária, a Célia, que está como representante dos pais? Nunca vai, é muito raro.</p>	direcções de turma Conselho Geral Departamento
		Estratégia para os pais	A1N67: Eu sei. Não.	Não há Através do pedagógico
Avaliação Externa	Adesão	Voluntária 1ª fase		Não sabe
		Convite/comunicação	A3N68: Hum> Não sei. Não sei como foi, sei que ficámos a saber que vinha a avaliação. inspectores	2009/2010
	Imagem	"ficar bem na fotografia"	A3N69: Não. Ah...Há sempre a hipótese como quando recebemos visitas, não é? Não queremos mostrar, não queremos mostrar a casa toda desarrumada. Quer dizer... Eu acho que se tentou impressionar da melhor forma, no aspecto... acho que quase natural; o tentar impressionar bem e não mostrar...também, é como eu te digo, quando a gente recebe visitas não lhe vai mostrar a arrecadação desarrumada. Mostra-se-lhe uma sala	Participação defensiva e para impressionar

			arrumada. Acho que houve alguma preocupação em... <Hum> em melhorar o espaço, isso notei. Mais ao nível do espaço e... // // uns alindamentos, pronto.	
	Efeito	Burocratização	A3N70: Ai, eu não me impressiono nada com a avaliação externa. Acho que ela pode, se for bem entendida e bem direccionada, pode ajudar a melhorar. E ...e eu senti isso. Não senti que as pessoas viessem lá com os intuitos acusatórios ou assim. Senti que ...que pode ajudar. Acho que pode ajudar.	melhoria
Avaliação Externa	Consequências Psicológicas	Professores	A3N71: Posso falar mais pelos professores. Mas não me pareceu...acho muito básico sentir-se agora alguma preocupação por causa de vir a... Pronto, quer dizer, eu estou a falar por mim. Por mim, não...não me angustiou nem me afligiu. Pronto, estava ali para ouvir. Na generalidade, alguma excitação, mas também era a novidade. Era mais isso. E: Nem o facto da avaliação de professores as quotas para os Bons e Muito Bons estar ligada a isto criou assim...? A3N72: Eu não...eu não notei. Agora, acho que se começa a notar. Ainda hoje alguém falava isso - “Ai dos resultados, do não-sei-quê” e começa “ai, e temos as quotas, não-sei-quê...” Mas naquele momento em que isso aconteceu, era um assunto que ainda estava muito... não se fazia a junção disso, percebes?	Sim. ADD sem influência nos Professores
Avaliação Externa	Consequências Psicológicas	Alunos / outros		
	Escolha dos painéis	Processo	A3N73: A: Não sei...Eu fui <Hum> ...informada pela Direcção. Que no dia tal ia estar presente, E: No caso dos coordenadores foram todos? A3N74: Foram, foram. Foram, foram. E: Nos outros painéis não sabe? A3N75: Não, não participei. Não sei.	Critérios impostos
Avaliação Externa	Impacto	Classificação	A3N76: Sim, sim. Ai, parece-me que sim. Não vi assim nenhuma grande injustiça. Não.	Concordância
		Pontos fortes e fracos	A3N77: Reconheço que alguns daqueles que eu acho pontos fortes e pontos fracos estavam lá todos.	Concordância
		Falta de contraditório	A3N78: Não, acho que foi porque ela retractou, mais ou menos fielmente, a nossa realidade.	Concordância

		Medidas	<p>A3N79: Foram e ainda continuam a ser.</p> <p>E: Que medidas?</p> <p>A3N80: Algum... <Hum> Não, não posso agora, assim exaustivamente, lembrar de todas. Mas, por exemplo, lembro-me que falámos muito, por exemplo, na diferença que existe na avaliação interna e depois os resultados, por exemplo, dos exames nacionais do 9º ano e das provas de aferição. É um dado que hoje está presente em muitas das nossas conversas e que sabemos que temos de melhorar aí, por exemplo. Podemos melhorar os resultados...</p>	Ao nível dos resultados
		Evidências	<p>A3N81: Há. A nível do departamento...Eu acho que há. Quer dizer Medidas, medidas concretas. Há, por exemplo...vou-te dizer. Para melhorar resultados há medidas e coisas que saíram...Por exemplo, nós consideramos que os alunos estudam pouco, não é? A avaliação externa não diz isso, mas diz que os nossos resultados precisam de resultar. E, por exemplo, uma medida – nós passamos... <Hum> a informar os pais da data dos testes, passamos a ...a dar, a dar aos alunos um roteiro de conteúdos para o teste e isso está a ser feito. Agora, muitos professores não acreditam que isso tenha vantagens, mas outros acreditam que sim. E eu, pessoalmente, acredito que sim, que quanto mais o aluno estiver consciente das coisas que tem que fazer e das coisas que tem que estudar e de quanto mais o pai vir no caderno coisas lá escritas... <Hum> Portanto, são medidas que, que promovem o estudo do que o aluno...Diz assim... é uma gota de água. Não interessa, mas é uma gota. Portanto, há essa medida. Outra medida... <Hum> ... Por exemplo, ao nível, por exemplo, uma das coisas que também havia e que a inspecção também falava “melhorar resultados”. Depois... <Hum> Ah! Havia...acho que também era um ponto que foi lá focado – o número de alunos que se punha fora da sala, expulsos da sala de aula.</p> <p>E: Eu tenho aqui o relatório...</p> <p>A3N82: Não se chama expulsos. Chama...</p> <p>E: Fala, fala dos resultados obtidos.</p>	Envolvência dos pais Articulação entre ciclos na coordenação e em reuniões de início de ano entre 1º ciclo e 2º ciclo

			<p>A3N83: Fala. Fala das discrepâncias entre as notas internas e externas. Acho que fala, também.</p> <p>E: São inferiores aos valores nacionais correspondentes.</p> <p>A3N84: Sim, sim.</p> <p>E: A informalidade e causalidade da articulação e sequencialidade curricular.</p> <p>A3N85: Pronto, outro ponto. Estamos a fazer... <Hum> reuniões de articulação – por exemplo, entre os...entre...entre o primário, o 1º ciclo e o 2º ciclo. Essa articulação também veio no seguimento da inspecção.</p> <p>E: Mas é com os professores de Português... portanto, os primários...</p> <p>A3N86: É mais Matemática e Português</p> <p>E: E inclui 3º ciclo?</p> <p>A3N87: Eu gostaria que incluísse. Não sei se...na ligação do 2º para o 3º não é costume. E é um problema na nossa escola, porque os alunos chegam ao 3º ciclo, ao 7º ano, e baixam todos – pela dificuldade dos conteúdos e porque há <Hum> ... se calhar há uma maneira diferente de olhar por parte ... Nós protegemo-los mais no 2º ciclo, estás a perceber? No 3º ciclo já há uma certa distância do professor em relação ao aluno. Isso faz com que os alunos se ressentam um bocadito. E a própria complexidade dos conteúdos que vai aumentando.</p> <p>E: Uma das coisas que, que me chamou a atenção da leitura das actas e do próprio regulamento interno é que a partir de...após esta avaliação externa passou a funcionar, embora já estivesse incluído no regulamento interno, um conselho de coordenação entre ciclos: entre pré-escolar e 1ª ciclo, entre 1ª ciclo e 2ª, entre 2ª e 3ª. Mas não se notou nada, ainda, de relevante?</p> <p>A1N88: Não. Entre 2º e 3º eu não notei assim nada de relevante.</p> <p>E: Do 1ª para o 2ª já se...?</p> <p>A3N89: Do 1º para o 2º, acho que sim. Há aí...pelo menos há um conhecimento maior, até de conteúdos programáticos do 1º ciclo, que essas reuniões, às vezes trazem. Fica-se a conhecer melhor. Cria-se uma maior facilidade de relacionamento entre</p>	
--	--	--	--	--

			<p>professores do 1º ciclo para o segundo. E, às vezes, pode ser muito pontualmente, mas acontece. E até nem diria que é muito pontualmente. Acontece com alguma regularidade nós trocamos algumas impressões: “Mas, como é que vocês dão isto, mas como é que vocês dão aquilo?”, “Não, não precisamos que dêem assim, para nós...”. Eu lembro-me de estar com uma professora do 1º ciclo e ela me falar de coisas de Estudo do Meio e eu dizia assim – “Não precisa de dar isso . Nós depois damos. Eu depois dou e não-sei-quê.” Eu cheguei a ir à aula dela, cheguei a emprestar livros meus de História para ela ver como era a História que eu dava, portanto, para ela não se maçar com algumas coisas. Até era uma perda de tempo que eu depois ia dar aquilo de uma forma sem ser tão romanceada, nem queria nada daqueles romances que elas dão e dizia – “Não se preocupe com isso, deixe isso que eu depois dou”. Cheguei-lhe a dar...até porque há um livro...Isto não interessa para nada, depois posso falar, depois conto-lhe. Há um livro muito engraçado da Porto Editora que tem os conteúdos que são dados no... ao longo 1º ciclo e que são dados, depois, no 5º e no 6º ano. E eu cheguei a emprestar-lhe. E ela toda contente, porque assim ficou mais leve. Ela própria sentiu interesse em conhecer o programa do 2º ciclo de História, para ver que não tinha de se consumir tanto. E eu também fiquei contente em saber o que é que eles davam e como davam.</p> <p>E: E isso advém dessas tais reuniões?</p> <p>A3N90: Advém daí. Por isso, há aspectos que melhoraram. <Hum> Eles são...são muito pouco permeáveis, os professores de 1º ciclo... Eu acho que eles têm algum complexo. Deixam-se pouco.</p>	
Avaliação Externa		Contributo		
	Papel dos Órgãos de gestão		<p>A3N91: Externa? O papel do órgão de gestão?</p> <p>E: No antes da avaliação externa, se teve algum papel preponderante?</p> <p>A3N92: Provavelmente, preparou os documentos todos que sabia que iam</p>	<p>Preparação com liberdade para os participantes</p> <p>Sem preparação prévia</p>

			<p>ser pedidos. Mas em termos de... <Hum> de nos prepara para o caso, não. Deixaram-nos perfeitamente...Não houve ali ensaios. Não...</p> <p>E: Como foram divulgados...?</p> <p>A3N93: Claro que cada um de nós queria deixar bem a sua escola.</p> <p>E: Portanto, a nível pessoal houve um bocadinho essa preocupação...?</p> <p>A3N94: Sim, mas não tivemos ensaio geral. Não tivemos ensaio geral.</p>	
	Divulgação	Órgãos	<p>A3N95: Em conselho Pedagógico e depois nos departamentos.</p> <p>E: <Hum></p> <p>A3N96: Sempre com as limitações de tempo. Mas em Pedagógico até foram bem debatidos.</p> <p>E: Por acaso, <Hum> quando... estive a ver, na preparação...</p> <p>A3N97: Pode não reflectir. Pode não reflectir.</p> <p>E: Pois, nas actas não reflecte essa discussão.</p> <p>A3N98: Que engraçado! Mesmo nas actas de Pedagógico?</p> <p>E: Sim.</p> <p>A3N99: E...Não reflecte isso? Mas foi. Aliás, foi onde eu tomei conhecimento das coisas. Agora, claro que... <Hum> Pode não... É o defeito da tal coisas das actas, às vezes ficam coisas que não são tão importantes lá escancaradas...e...e... <Hum>... Mas foi analisado, pelo menos...</p> <p>E: Mas não é um caso de depreciação do relatório?</p> <p>A3N100: Não, pelo contrário. Foi... <Hum> E foi considerado, na altura, que não houve ali injustiças.</p> <p>E: Pois...</p> <p>A1N101: Não houve injustiças. Não foi fruto de reparos, nem nada, pelo contrário. Eu acho que até foi visto. E nisso acho que o Pedro é esp ... é inteligente o suficiente, quer dizer é, não devemos centrar...devemos centrar-nos no lado positivo das coisas e no melhorar, com naturalidade, as outras. Eu acho, também, que nós nunca partimos com grandes expectativas, percebes? Nós se temos qualidades, algumas são uma certa modéstia. <Hum> Ali...Não somos aquela escola convencida que é muito boa e que não-sei-quê, percebes? Temos essa...que ainda é uma coisa</p>	<p>Departamento e pedagógico</p> <p>Actas</p>

			boa. E: Têm vontade de aprender? A3N102: Sim, somos humildes, entre aspas. E como não partíamos com umas expectativas, sei lá, que outras escolas do concelho estariam. Portanto, acho que <Hum> encarámos isso com...	
		Discussão	E: Página da escola: A3N103: Não sei... Penso que não. Não sei... E: reuniões específicas para debater o relatório A3N104: Não. Não. Foi debatido em Pedagógico, foi pedido que levássemos a departamento, para se analisar. Mas é como te digo, se calhar, um documento dessa natureza até mereceria uma reunião mais a sério, até para se levarem coisas... <Hum> Por exemplo, há uma coisa que o Pedro fala muito que é - nós comprometemo-nos com a Inspeção. Há um compromisso quase, parece quase o compromisso da troika, quase. Há um comprometemo-nos com a Inspeção. Adquirimos esse compromisso. Era...era...eu acho que era relacionado com o número de alunos que iam encaminhados para a sala de estudo e ...e para a biblioteca. E, por exemplo, nos tínhamos de dizer esse número de alunos. E: Mas derivado dessa avaliação externa ou de outra avaliação? A3N105: Acho que sim. Derivado...derivado dessa avaliação externa. Acho que temos esse compromisso.	Emails pessoais sem estratégia global, departamentos
AI/AE	Relação	Coincidências de diagnóstico	A3N106: <Hum> Não sei, não me lembro...	Não sabe
		Convergências	A3N107: Se calhar...se calhar chegou-se à mesma conclusão que precisávamos de melhorar os nossos resultados. Ai... isso de certeza. Esse ponto era de certeza, porque não era difícil chegar a essa conclusão.	Melhorar resultados
		Divergências		
		Replicação	A3N108: Ai, é capaz. Acho que é impossível que ...que não se observe. É... <Hum> é... Eu acho...eu acho que é natural que aconteça.	AI no sentido da AE
Impacto	Alterações	Documentos orientadores	A3N109: <Hum> Também te digo - é provável que tenha...que tenha acontecido...Se calhar.	Não sabe
AE	Custo/benefício	Compensa	A3N110: Ai, eu acho que sim. Acho que sim. Acho que sim. Acho que é um	Pode provocar benefícios

			<p>momento, mesmo que não tenha sido explorado da melhor forma, com certeza... Não seria. E... Mas que foi um momento de paragem em certos problemas que, quando são apontados por alguém externo, que vem com essa missão, provocam um impacto maior do que se for uma conversa de dentro de casa, percebes?</p> <p>E: Pois...</p> <p>A3N111: Acho que é sempre benéfico. Vir alguém de fora e dizemos “Ora, reparem nisto; reparem que aqui isto está...”. Acho que é sempre benéfico. Não temos de ter aflições quanto a isso.</p> <p>E: Pois...</p> <p>A3N112: Devemos é aproveitar isso para realmente melhorar....</p>	
	Mudança	Processo AE	<p>A3N113: No externo, certo...O que é q eu mudaria...? Não sei...Deixa-me pensar...O que é que mudaria no processo de avaliação externa? Não sei...só se fosse, depois... <Hum> ... Sei lá. <Hum> Termos sugerido...termos sugerido um debate maior, sobre o quando...quando veio o documento. Se calhar, ter aconselhado uma... uma maior análise; uma análise mais profunda da coisa, porque depois aquilo ficou ali e perdeu-se entretanto...Pronto. Só se fosse...e...e externa... <Hum> a tal haver...e internamente <Hum> Sei lá o que é eu mudaria, se fosse... <Hum> Olha...não sei. // // Não sei. Na avaliação interna não sei o que é que mudaria. Se calhar, olha, às vezes...ainda, no outro dia, quando estava a preencher aquele documento que nos veio, para preenchermos e enviarmos, eu... eu pensava exactamente isto assim – “Olha e depois o que é que vão fazer a isto?”, não é? Portanto... dar também mais valor ao resultado daquilo, percebes? Se se faz, tem de se fazer com uma intenção de ser trabalhado. Não é fazer para cumprir, que é o que acontece.</p> <p>E: Mais divulgação?</p> <p>A3N114: Maior divulgação e maior análise ...das coisas, dos resultados. Uma análise maior dos resultados.</p>	<p>Maior debate na escola do relatório de AE</p> <p>Que consequência da AI</p>